DOCUMENT RESUME

ED 338 026 FL 019 598

AUTHOR Hebert, Yvonne
TITLE Etude nationale sur les programmes de francais de base: Le syllabus formation langagiere generale (National Core French Study: General Language Education).
INSTITUTION Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa (Ontario).
REPORT NO ISBN-0-921238-16-9
PUB DATE 90
NOTE 119p.; For related documents, see FL 019 595-600.
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Curriculum Design; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; *Language Attitudes; Language Teachers; National Surveys; Second Language Learning; *Second Language Programs; Student Evaluation; Teacher Education
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

The National Core French Study had the objectives of defining and developing four syllabuses and assessing their applicability in Core French classes in Canadian elementary and secondary schools. The general language education syllabus discussed here is intended to improve the psychological conditions for second language learning by adding to student sensitivity and objectivity about language and culture, affording greater exposure to and participation in Canada's bilingual and multicultural society, and facilitating active second language learning. Chapters address the following topics: rationale for the syllabus; literature review; general and specific syllabus objectives; considerations for syllabus content; scope and sequence; selection of teaching approaches; student evaluation issues; integration with other syllabuses; and related needs for teacher training. A 202-item bibliography is appended. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED338026

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

Syllabus
FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
LeBlanc
Raymond
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
[X] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
[ ] Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Yvonne Hébert

FL019598

BEST COPY AVAILABLE

Association canadienne
des professeurs de langues secondes

M EDITEUR

2

Le Rapport final est composé des publications suivantes :

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LeBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (CANADA)

Hébert, Yvonne M., 1942 -
Le syllabus de formation langagière générale
En tête du titre : Étude nationale sur les programmes de français de base.
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-921238-16-9

1. Français (Langue)--Étude et enseignement--Allophones.
I. Association canadienne des professeurs de langues secondes. Étude nationale sur les programmes de français de base. II.Titre.

PC2068.C3H42 1990 448.2'4'071 C90-090474-7

REMERCIEMENTS

Les participants à l'Étude nationale sur les programmes de français de base désirent exprimer leur vive gratitude au Secrétariat d'État pour l'appui financier et moral reçu pendant la période de planification et les quatre années de l'Étude. Ils souhaitent aussi remercier très sincèrement l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui, en parrainant le projet, a donné à tous les intervenants l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble.

MAQUETTE
Jean-Paul Morisset

MISE EN PAGES
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990

ISBN 0-921238-16-9

Imprimé au Canada/Printed in Canada

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

LE SYLLABUS DE FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

Yvonne M. Hébert

Association canadienne des professeurs de langues secondes

+

M
ÉDITEUR

5

Ce syllabus
est respectueusement dédié
à la mémoire de
H.H. (David) Stern,
l'âme de la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements		xi
Le syllabus en bref		xiii
Justification théorique	Chapitre 1	1
Recension des écrits	Chapitre 2	8
Les objectifs	Chapitre 3	25
Le contenu	Chapitre 4	34
Portée et progression	Chapitre 5	47
Aspects pédagogiques	Chapitre 6	50
L'évaluation de l'apprenant	Chapitre 7	67
La question de l'intégration	Chapitre 8	73
La formation des maîtres	Chapitre 9	80
Bibliographie		87

REMERCIEMENTS

Quatre ans se sont déjà écoulés depuis le début de ma participation à l'Étude nationale du français de base au Canada, quatre ans de travail assidu mais allégé par l'ouverture qui en a caractérisé toutes les étapes. De nombreuses personnes ont collaboré à ce document, directement et indirectement. Mes remerciements sont nombreux : ce document n'existerait pas dans sa présente version sans l'aide reçue.

Malgré la difficulté de nommer tous ceux qui méritent ma reconnaissance, je tiens néanmoins à souligner la participation de quelques-uns. Je remercie en premier mon collègue Glenn Loveless de Terre-Neuve, membre de l'équipe du syllabus de formation langagière générale durant les deux premières années; c'est avec regret que nous avons accepté son retrait. Pour leur travail assidu, je remercie aussi nos assistants de recherche, Katherine Mueller de Calgary et Patricia Lévesque de Terre-Neuve, ainsi que Hermance Couture, Micheline Mazubert et Aline Samuelson, toutes enseignants à Calgary, qui ont réagi à diverses ébauches de nos documents. De plus, mes cinq collègues, tous présidents de comités de recherche, Robert Roy de Vancouver, Roger Tremblay de Sherbrooke, Clarence LeBlanc de Sackville, Birgit Harley de Toronto et Gisèle Painchaud de Montréal, ont beaucoup aidé à l'élaboration du syllabus par leur dynamisme et leur appui. La collaboration des représentants provinciaux et de leurs comités d'enseignants a été remarquable par

son ardeur; les suggestions reçues ont beaucoup apporté au raffinement de ma pensée et du document même; je me dois de remercier spécialement les représentants des provinces de l'Alberta, du Manitoba et de l'Ontario pour leurs commentaires écrits, qui m'ont été très utiles. Enfin, je remercie tous mes étudiants, enseignants débutants et enseignants titulaires, de la sagesse de leurs essais, de leurs commentaires et de leurs perspectives.

La direction de l'Étude nationale par le regretté David Stern, qui avait su nous inspirer, a ensuite été prise par Raymond LeBlanc, d'Ottawa, assisté de Janet Poyen, de Calgary. Cette direction nous a assuré une gestion fiable et une orientation constante; surtout, elle a garanti la survie du projet au long d'un cheminement parfois difficile. Je tiens particulièrement à remercier Raymond, qui m'a beaucoup aidée à rédiger ce texte; ses nombreuses révisions, son attitude positive et chaleureuse m'ont permis de mener à bien ma tâche.

Nous sommes assez satisfaits du travail achevé et du chemin parcouru. Mais ce travail de plus de quatre ans n'est qu'un point de départ. La réalisation de cette nouvelle conception multidimensionnelle dans les programmes de français de base ne fait que commencer.

Yvonne M. Hébert

LE SYLLABUS EN BREF

1. Introduction

Les exigences d'un processus d'enseignement et d'apprentissage axé prioritairement sur la communication ont entraîné la remise en question de plusieurs pratiques pédagogiques et l'examen de l'apport possible au domaine de la didactique des langues secondes de sources jusqu'à présent ignorées. **La formation langagière générale** est l'une de ces sources. L'intérêt récent envers cette dimension de l'apprentissage provient de l'hypothèse selon laquelle l'apprenant qui prend conscience des objets de son apprentissage et des moyens qu'il utilise sera un apprenant à la fois plus efficace et mieux formé. Le syllabus de formation langagière générale souscrit à cette hypothèse.

2. Justification

Le syllabus de formation langagière générale se présente comme une composante importante d'un curriculum de français parce que, prenant en compte les dimensions linguistique, socioculturelle et stratégique d'enseignement/apprentissage de la langue seconde, il permet (1) d'élargir les horizons de l'apprenant; (2) d'augmenter sa sensibilité et son objectivité face à la langue, à la culture et à la société; (3) de le faire participer pleinement à la réalité canadienne du bilinguisme et du multiculturalisme; (4) de lui faciliter l'apprentissage de la

langue seconde; (5) de développer la participation active et raisonnée aux processus d'apprentissage; (6) d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français de base par une meilleure compréhension de notions de langue, de culture et de stratégie; (7) de contribuer à la cohérence de la scolarité de l'apprenant en établissant des liens avec d'autres matières; (8) de promouvoir un climat scolaire ouvert au multilinguisme et au multiculturalisme, source d'attitudes positives favorables à l'apprentissage d'une autre langue.

3. Les objectifs généraux

Les objectifs généraux du syllabus de formation langagière générale sont au nombre de deux :

(1) favoriser l'éducation globale de l'apprenant en lui permettant d'élargir ses horizons au moyen de prises de conscience appropriées; et

(2) fournir à l'apprenant l'aide nécessaire à la création de conditions optimales d'apprentissage.

On consultera avec profit le texte complet du syllabus pour la formulation des objectifs terminaux et leur répartition entre les trois niveaux qui intéressent l'Étude.

4. Les domaines du syllabus de formation langagière générale

Le syllabus de formation langagière générale repose sur la prise de conscience de nombre d'aspects concernant la langue, la culture et les stratégies utilisées dans l'apprentissage.

La conscience linguistique : on entend par ce terme la connaissance consciente et raisonnée de certains aspects de la nature du langage. Au plan **cognitif**, on s'attendra de l'apprenant à ce qu'il développe un certain niveau de connaissance des caratéristiques principales de sa langue cible, une certaine habileté à établir des rapports entre ses connaissances en langue maternelle et celles en langue seconde, un certain niveau d'habileté pour interpréter des messages, etc. Au plan **affectif**, on s'intéressera surtout à la formation progressive d'attitudes et à la réceptivité face au langage.

La conscience culturelle : on entend par ce terme la connaissance consciente et raisonnée de certains aspects de la nature de la culture et de son rôle dans la vie des gens. Au plan **cognitif**, on s'attendra à ce que l'apprenant développe un certain niveau de connaissance des symboles et des concepts culturels de même que de leur système. On voudra développer l'habileté à réfléchir sur les cultures, à les analyser et à les comparer. Au plan **affectif**, on visera la formation progressive d'attitudes et la réceptivité face à la culture.

La conscience stratégique : on entend par ce terme la maîtrise des structures des connaissances linguistique et culturelle de l'apprenant ainsi que le contrôle de ses activités

d'apprentissage. Par la prise de conscience progressive de ce qui se passe en cours d'apprentissage, l'apprenant passe par étapes de la connaissance de propositions et de faits isolés (connaissances déclaratives) à celle de stratégies et de procédés (connaissances de processus) qui sont employés en cours d'apprentissage de la langue cible. Le type de contrôle attendu de l'apprenant va progressivement du raisonné vers l'automatique, ce dernier représentant les conditions d'emploi de la langue première.

En corollaire doit s'inscrire le langage dont l'apprenant aura besoin pour réaliser trois prises de conscience dont il vient d'être question. La démarche employée partira de l'enseignant mais devra être poursuivie par l'apprenant. Cette réflexion exigera des participants une connaissance de plus en plus poussée du métalangage ou, en d'autres termes, des mots et des phrases nécessaires pour parler de la langue, de la culture et des stratégies. Il est clair que le domaine du syllabus de formation langagière générale chevauche à l'occasion l'un ou l'autre des trois autres syllabi dont l'ensemble forme la base du curriculum multidimensionnel. Cela n'a rien de répréhensible en soi puisqu'il s'agit de s'assurer que les contenus nécessaires seront couverts. Il appartiendra à l'intégration des quatre syllabi en des ensembles cohérents de déterminer à quel syllabus appartient tel ou tel contenu apparaissant à plus d'un endroit.

5. Les contenus du syllabus de formation langagière générale

Les contenus suggérés par le syllabus de formation langagière générale proviennent de la réflexion sur la langue, sur la culture et sur les stratégies d'apprentissage. Cette réflexion a mené à des considérations générales sur chacun de ces domaines; ce sont ces observations qui servent de base aux contenus spécifiques.

La **conscience linguistique** devrait prendre en compte les observations suivantes :

(1) une langue est productive;

(2) une langue est créative;

(3) une langue est à la fois stable et changeante;

(4) une langue varie socialement;

(5) une langue s'emploie avec plus ou moins de succès;

(6) une langue est à la fois forme et message.

Les observations relatives à la prise de **conscience culturelle** se situent en parallèle à celles de la conscience linguistique :

(1) une culture est dynamique;

(2) une culture est à la fois stable et changeante;

(3) les cultures sont diverses;

(4) une culture a plusieurs codes;

(5) la culture est transmise par voies multiples;

(6) la culture se vit avec plus ou moins de succès.

Le texte du document général explicite chacune de ces observations et en tire les implications. Le lecteur pourrait donc s'y reporter avec profit.

Pour ce qui est de la prise de **conscience stratégique**, ses composantes reposent sur les observations générales suivantes :

(1) Les stratégies doivent constituer des actions ou des techniques spécifiques;

(2) elles doivent être observables ou non;

(3) elles doivent être orientées vers un problème d'acquisition, d'emmagasinage, de rappel ou d'utilisation d'une information linguistique;

(4) elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage;

(5) elle doivent être employées consciemment (même si elles peuvent devenir automatisées plus tard);

(6) elles sont susceptibles d'être changées, modifiées, rejetées ou remplacées.

Les stratégies dont il vient d'être question se présentent en trois catégories :

(1) **les stratégies d'apprentissage proprement dites**, qui comprennent des stratégies cognitives (la clarification ou la vérification, l'inférence ou la devinette, le raisonnement, la pratique, la mémorisation et le monitorat) et des stratégies métacognitives (l'auto-direction, la préparation à l'avance, la planification, l'attention dirigée ou sélective, la production retardée);

(2) **les stratégies de communication**, qui comprennent des stratégies productives (le retour à sa langue maternelle, l'utilisation d'éléments connus de la langue seconde, l'aide à son interlocuteur, l'utilisation maximale du non-verbal, la réduction de l'ampleur de son intention de communication) et des stratégies réceptives (l'utilisation des mots amis, le questionnement verbal et non verbal, la mémorisation de phrases ritualisées et l'essai de réparation de la communication);

(3) **les stratégies sociales** (la participation volontaire en classe aux activités exigeant la présence et des interventions d'un francophone, l'acte de se joindre à un groupe en simulant la compréhension et en espérant de l'aide de ses amis, la recherche d'occasions de pratiquer la langue seconde avec ses amis et des locuteurs natifs).

6. Le traitement pédagogique

Parce que l'un des ses objectifs est la facilitation de l'apprentissage, la dimension pédagogique demandée par le syllabus de formation langagière générale devrait trouver écho dans chacun des autres syllabi. C'est là un des défis qui devront être relevés dans tout exercice d'intégration. Pour nous, la prise de conscience doit passer par l'analyse, la comparaison et l'explicitation des phénomènes. Le déclencheur de la prise de conscience peut être la réflexion, bien sûr, mais peut aussi provenir de réactions subjectives, affectives, intuitives et autres à telle situation donnée. L'enseignement des stratégies implique celui des processus : formation et testing d'hypothèses, planification, participation, correction, automatisation, et doit respecter les stratégies normalement employées par l'apprenant. Il doit aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait et respecter le niveau de développement psychologique et cognitif de l'apprenant. Enfin, la prise de conscience doit déboucher sur des réinvestissements si des apprentissages doivent se produire.

Dans cette optique, la démarche que nous adoptons se compose de quatre étapes. La première étape est celle de **l'expérience**, puisque toutes les connaissances qui sont d'intérêt ici ne peuvent provenir que des expériences vécues ou, à tout le moins, observées de très près. L'expérience constitue le point de départ de l'application des autres processus à l'apprentissage et, ultimement, à la formation générale de l'apprenant. L'étape suivante est celle de **l'analyse comparative**. L'*analyse*, c'est la décomposition d'une expérience linguistique, culturelle ou stratégique en ses élements constitutifs en vue d'une meilleure compréhension de cet objet. Le moyen privilégié de l'analyse est la *comparaison*, qui permet d'établir des relations entre de nouvelles perceptions et celles déjà possédées. Le procédé proposé favorise le transfert entre la langue maternelle et la langue seconde.

La troisième étape est celle de la **réflexion**. L'*objet* de la réflexion est l'organisation des connaissances et l'intégration du nouveau produit aux connaissances antérieures. Cette réflexion portera donc, à un moment ou l'autre, sur la façon dont fonctionnent la langue, la communication, la culture et les stratégies. En général, on suggèrera que la réflexion se fasse en trois étapes : préparation, observation, synthèse. La quatrième étape de la démarche pédagogique est le réinvestissement. C'est l'aboutissement normal de tout apprentissage qui, pour se trouver éventuellement intégré au vécu de l'apprenant, doit servir de point de départ à de nouvelles expériences qui seront plus riches parce qu'appuyées sur des connaissances de plus en plus grandes.

Parmi les *techniques didactiques* utiles aux prises de conscience visées, il faut noter (1) l'étude de cas; (2) la simulation; (3) le jeu de rôle; (4) le travail en équipes multiculturelles; (5) l'analyse objective et raisonnée; (6) le compte rendu du vécu linguistique ou culturel; (7)

la résolution de problème; (8) l'emploi de documents authentiques variés; (9) l'établissement de réseaux de concepts; (10) la mise en relief; (11) le résumé, bref, les techniques qui mènent à diverses formes de réflexion sur la langue.

7. L'intégration et le syllabus de formation langagière générale

Tel que mentionné à quelques reprises déjà, le syllabus de formation langagière générale porte en lui, de par sa nature même, plusieurs éléments utiles à l'intégration de tous les syllabi en des ensembles cohérents. On a vu plus haut comment les contenus recouvraient des parties parfois importantes de l'un ou l'autre des trois autres syllabi. Même chose en ce qui a trait à la dimension pédagogique. On peut dès lors reconnaître la place privilégiée qu'occupe le syllabus de formation langagière générale dans l'ensemble plus vaste du curriculum multidimensionnel, puisqu'il se situe au carrefour de chacune des composantes de ce dernier et les affecte à tour de rôle. En même temps, le syllabus de formation langagière générale constitue de et par lui-même une illustration de la capacité intégrative du modèle proposé par Stern.

8. La formation des maîtres

Le syllabus de formation langagière générale explore des voies nouvelles. Il est clair que, dans certains cas, la formation générale reçue en formation initiale ne se sera pas adressée aux types de questions qui sont soulevées par cette nouvelle direction dans l'enseignement/apprentissage. Il serait souhaitable que tous ceux qui en sentent le besoin puissent recevoir la formation supplémentaire qui leur permettrait de fonctionner dans ces nouveaux environnements pédagogiques. À défaut de cela, cependant, il ne s'agit pas de repousser une telle approche du revers de la main. À la consultation du document général, il deviendra évident pour plusieurs que, parmi les choses proposées, il en est plusieurs qui sont déjà connues des enseignants mais qui n'ont pas encore été traitées sous l'un ou l'autre des angles suggérés. Ce qui importe le plus, dans le premier temps, c'est de développer progressivement son habileté à intégrer la formation langagière générale dans son approche pédagogique en commençant par des composantes déjà connues et en développant progressivement ses connaissances sur le sujet. Le domaine est neuf : il serait très intéressant que son développement se fasse en conjonction avec la salle de classe.

9. L'évaluation

C'est par l'évaluation formative qu'il faut envisager d'évaluer la formation langagière générale. Ce type d'évaluation peut être réalisé soit par l'enseignant, en utilisant les procédures connues, soit par l'apprenant lui-même, sous forme d'auto-évaluation. Cette dernière semble particulièrement bien adaptée aux conditions découlant du syllabus dont il

est question puisqu'elle favorise la participation active, consciente et responsable de l'apprenant dont il est question au cours de cette présentation. En outre, comme il s'agit en définitive de l'évaluation d'attitudes et de perceptions personnelles, il est logique de penser que l'évaluation à la source sera beaucoup plus formatrice que celle d'un test tout fait dont il est toujours possible de remettre en question le bien-fondé.

Conclusion

Le syllabus de formation langagière générale en est un de « processus ». À ce titre, il ne s'inscrit pas dans la lignée des syllabi traditionnels. Il se situe cependant dans la voie de l'évolution en didactique des langues et, à ce titre, entre autres, mérite sûrement une place dans la pédagogie actuelle.

CHAPITRE 1

JUSTIFICATION THÉORIQUE

1.1 Introduction

Le mandat premier de l'Étude nationale sur les programmes de français de base parrainée par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes était d'examiner en profondeur la possibilité d'intégrer en un tout cohérent la notion de curriculum multidimensionnel proposée par Stern (1983). Dans l'optique de Stern, ce curriculum devait se composer de quatre syllabi : le syllabus langue, le syllabus culture, le syllabus communicatif/expérientiel et le syllabus de formation langagière générale. Le présent rapport traite de ce dernier syllabus, qui se propose, à titre d'objectifs généraux,

1. de favoriser l'éducation globale de l'apprenant en lui permettant d'élargir ses horizons au moyen de prises de conscience appropriées et
2. de fournir à l'apprenant l'aide nécessaire à la création de conditions optimales d'apprentissage.

Réparti en neuf chapitres, notre rapport examine d'abord les fondements de l'introduction de la formation langagière générale dans le curriculum de langue seconde tels que perçus par nous puis par les principaux auteurs qui se sont intéressés à ce sujet ou à des sujets connexes pertinents pour notre propos. Nous établissons ensuite la liste des objectifs poursuivis par un tel syllabus et nous tentons de spécifier les principaux contenus que de tels objectifs

impliquent et leur moment d'apparition privilégié dans le curriculum. Les questions de pédagogie, de formation des enseignants, d'évaluation et d'intégration occupent enfin les quatre derniers chapitres.

1.2 Pourquoi un syllabus de formation langagière générale?

Les exigences d'un processus d'enseignement/apprentissage axé prioritairement sur la communication ont amené la remise en question de plusieurs pratiques pédagogiques et l'examen des contributions possibles aux domaines de la didactique des langues secondes de sources jusqu'à présent ignorées. Au nombre de ces dernières se trouve la formation langagière générale. L'intérêt récent envers cette dimension de l'apprentissage provient de la conviction que l'apprenant qui prend conscience de certaines dimensions de l'objet de son apprentissage et des moyens utilisés pour produire ce changement sera un apprenant à la fois plus efficace et mieux formé. Notre recherche nous a amenés à partager cette opinion et nous voudrions consacrer les pages suivantes à l'explication de ce point de vue.

De nombreuses raisons justifient l'inclusion de la formation langagière générale dans le curriculum du français de base; les deux qui reviennent le plus fréquemment sont

1. l'élargissement des horizons par la prise de conscience des réalités qui entourent l'apprenant et

2. l'aide à l'apprenant dans son apprentissage de la langue seconde.

Il s'agit donc de rendre l'apprenant à la fois apte à percevoir correctement son environnement et à se comprendre lui-même, deux raisons que nous reformulerons et présenterons plus tard, dans la section 3.3.1, comme les objectifs généraux du syllabus de formation langagière générale.

L'élargissement des horizons

Le contexte éducatif canadien se caractérise par sa complexité et sa diversité. Le gouvernement canadien avait déjà établi le bilinguisme français/anglais et le multiculturalisme comme réalités juridiques nationales. Plus récemment, un projet de loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada a été déposé à la Chambre des communes. La réalité langagière canadienne est d'une richesse extraordinaire. En plus de multiples cultures (mais sans culture officielle), le Canada possède deux langues officielles, le français et l'anglais, quelques cinquante-trois langues autochtones et un nombre important de langues d'origine étrangère amenées au Canada par des personnes de différentes ethnies.

Comme le font remarquer Wright et Coombs (1981), la responsabilité de l'école envers ces

réalités langagières et culturelles ne doit pas être passée sous silence. Une perspective globale du rôle de l'école permet de comprendre que cette responsabilité s'étend à tous les programmes et à toutes les matières (Laferrière, 1985). Cela est également vrai des cours de français langue seconde car c'est par eux que peuvent être atteints un niveau fonctionnel de bilinguisme et une plus grande sensibilité face aux questions de langue, de culture et de société (Hébert et O'Sullivan, 1986).

De plus, l'école se doit de promouvoir un climat multiculturel et multilingue qui réponde non seulement aux besoins de l'apprenant, mais aussi à ceux de la société canadienne. Pour nous en tenir au seul cas qui nous intéresse ici, nous observons que dans plusieurs situations éducatives, surtout dans les milieux urbains, les classes de français de base s'adressent à des populations d'origines culturelles très diverses. Il est important, dans le cadre de la scolarisation des jeunes, de faire tout ce qui est possible pour en faire des citoyens ouverts à ce qui sera leur réalité de vie de tous les jours, la présence d'autres cultures et d'autres civilisations dans leur voisinage immédiat. Les dimensions de prise de conscience linguistique et culturelle que le syllabus de formation langagière générale suggère sont de nature à favoriser ce type de développement chez le jeune élève tout en lui permettant un contact plus enrichissant avec le français.

Un climat scolaire où la pluralité des langues et des cultures est vue sous un jour favorable sert au développement de la tolérance, de l'appréciation et d'un jugement sain face aux situations vécues. La sensibilisation à l'ensemble de ces phénomènes est partie intégrante du syllabus de formation langagière générale : dans la perspective qui nous intéresse ici, celui-ci veut carrément sensibiliser les apprenants au monde qui les entoure.

La perception qu'a l'enfant de la place que réserve l'école à la langue seconde peut avoir des effets sur son apprentissage (Bilodeau *et al.*, 1987; Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Hawkins, 1984; Heath, 1983; Philips, 1983). Il semble donc essentiel de prévoir dans le curriculum des moments où cette attitude est explicitement favorisée. Une façon de faire est de susciter des occasions où langue seconde et développement personnel sont interreliés. La prise de conscience du rôle que joue le langage dans la scolarisation au sein d'une éducation multiculturelle et multilingue exige une certaine connaissance du fonctionnement des langues et des cultures en présence, une certaine habileté à les comparer et la capacité d'établir des relations entre langue, culture, société et individu. C'est là une première dimension de la formation langagière générale.

L'aide à l'apprenant

Aider l'apprenant dans son apprentissage, c'est lui fournir les outils susceptibles d'améliorer son efficacité d'apprenant. Une telle approche se justifie à plus d'un titre. Elle se situe

d'abord dans la conception du curriculum dite d'auto-actualisation de l'enfant (Eisner et Vallance, 1974). Selon cette conception, l'école doit fournir une expérience enrichissante à l'enfant. Elle doit aider l'enfant à se découvrir lui-même et à développer, par des expériences tant naturelles que scolaires, son autonomie. Une telle conception présume que l'enfant en auto-actualisation est capable de découvir et d'apprendre ce qui est nécessaire à son bien-être futur. L'auto-actualisation n'implique cependant pas l'abandon de la pensée disciplinée, ni l'autonomie sans borne. Bien au contraire, c'est cette pensée disciplinée qui constitue le fondement même de l'auto-actualisation et, ultimement, de la liberté personnelle.

Mais, outre l'aide pour l'atteinte d'objectifs d'auto-actualisation, l'apprenant (et le système scolaire en général) a besoin d'aide à cause du type de place encore souvent fait à la langue seconde dans le curriculum actuel. Prenons, par exemple, le cas des arts langagiers et, en particulier, celui de la langue maternelle. Une caractérisation souvent utilisée pour décrire la situation de cette discipline dans le curriculum en général est « language across the curriculum. » Dans une telle perspective, tous les domaines impliqués se trouvent en relation d'aide dans l'ensemble du curriculum. La langue maternelle n'est donc pas une matière isolée. Cette vue du curriculum peut être qualifiée d'horizontale, les disciplines étant toutes sur un même plan et interagissantes.

Malheureusement, nos observations ont montré que, souvent encore, le français de base se trouvait exclu, par choix ou par hasard, de l'ensemble des projets scolaires ou des activités reliées à une perception horizontale du curriculum. La langue seconde se retrouve dans une perception verticale du curriculum, son enseignement étant, au mieux, constitué d'une série d'événements pédagogiques successifs mais non véritablement mis en rapport avec le reste de la vie scolaire de l'élève (Hawkins, 1984). Ce n'est pas que les chercheurs aient négligé cette dimension de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde. Bullock (1975) et Hawkins (1981), entre autres, ont abondamment montré la valeur de l'inclusion de la langue seconde dans l'ensemble des activités curriculaires. Pour que les expériences vécues par les apprenants de langue seconde puissent se rattacher d'une façon significative à leur vécu scolaire, il est essentiel, par exemple, que des rapports y soient établis avec les enseignements et les apprentissages en langue maternelle et qu'une planification centrale assure l'homogénéité de l'ensemble. En d'autres termes, les expériences des apprenants sont d'autant plus signifiantes qu'elles sont intégrées en des touts cohérents.

Dans ce sens, il paraît utile d'inclure dans un curriculum intégré des connaissances sur la langue et sur la culture afin de faciliter l'apprentissage des *patterns* de langue et de culture et d'amener l'apprenant vers des généralisations langagières et culturelles. Ainsi donc, la formation langagière générale, sans prétendre répondre à tous les besoins ni à toutes les

questions, peut servir d'aide à l'intégration des perceptions verticale et horizontale du curriculum. Elle permet, par la prise de conscience des réalités langagières et culturelles, à la fois la réflexion enrichissante et le réinvestissement des expériences ainsi vécues dans la propre expérience de l'apprenant.

Enfin, les approches pédagogiques contemporaines se veulent axées sur l'apprenant et mettent en jeu son sens de la responsabilité et son autonomie face à ses apprentissages. L'apprenant doit, par conséquent, savoir comment apprendre. Savoir comment apprendre, c'est être conscient des stratégies utiles pour soi dans une telle entreprise. Ainsi, les approches dont il est ici question mettant l'accent sur la communication orale, l'apprenant doit apprendre à écouter puis, suite à ses observations, apprendre à participer au travail oral de la classe et à fonctionner dans la communauté. La même situation prévaut d'ailleurs, *mutatis mutandis*, dans le cas de la langue écrite. On voudra alors rendre l'apprenant conscient de l'importance d'apprendre à prévoir des contenus, à vérifier ses hypothèses avec un minimum d'indices, à inférer le sens des mots en utilisant le contexte ou sa connaissance générale de la situation, à partir d'une compréhension globale ou d'une compréhension de détails selon les besoins de la communication, etc. Voilà, parmi plusieurs autres, autant d'éléments qui relèvent de la formation langagière générale dans la mesure où il sera fait un effort organisé pour faire prendre conscience de l'une ou l'autre de ces stratégies.

En résumé, le syllabus de formation langagière générale est proposé comme une composante importante du curriculum des programmes canadiens de français de base pour diverses raisons relevant, directement ou indirectement, des objectifs sociétaux de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et/ou du développement personnel de l'apprenant :

1. pour élargir les horizons de l'apprenant;

2. pour augmenter sa sensibilité et son objectivité en ce qui concerne les questions de langue, de culture et de société;

3. pour lui permettre de participer pleinement à la réalité canadienne du bilinguisme et du multiculturalisme;

4. pour lui faciliter l'apprentissage de sa langue seconde;

5. pour développer sa contribution active et raisonnée à ses processus d'apprentissage;

6. pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français de base par une meilleure compréhension des notions de langue, de culture et de stratégie;

7. pour contribuer à la cohérence de la scolarité de l'apprenant sur les plans vertical et horizontal;

8. pour participer à la promotion d'un climat scolaire ouvert au multilinguisme et au

multiculturalisme, source d'attitudes positives favorables à l'apprentissage d'une autre langue.

1.3 Les domaines du syllabus de formation langagière générale

Tel que mentionné dans les lignes qui précèdent, le double objectif du syllabus de formation langagière générale amène à prendre en compte à la fois des questions concernant la langue et la culture et d'autres concernant les stratégies utilisées dans l'apprentissage. Il n'est peut-être pas inutile, pour clore ce chapitre, de nous arrêter très brièvement sur ce qui pourrait être considéré comme constituant le syllabus de formation langagière générale.

La conscience linguistique

Un premier outil qui peut être fourni à l'apprenant de langue seconde et qui sera susceptible de contribuer de façon significative à son développement personnel et social est celui de la conscience linguistique. Par « conscience linguistique », on entendra la connaissance consciente de certains aspects de la nature du langage et de son rôle dans la vie des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance. Il y a donc deux dimensions qui sont incluses dans la conscience linguistique : la dimension cognitive et la dimension affective. Au plan cognitif, on attendra de l'apprenant qu'il développe un certain niveau de connaissance des caractéristiques principales de sa langue cible (unités, catégories, règles d'usage, etc.), une certaine habileté à établir des rapports entre ses connaissances en langue maternelle et celles en langue seconde, un certain niveau de capacité d'interprétation des messages, etc. Au plan affectif, on s'intéressera surtout à la formation d'attitudes, à l'éveil et au développement de l'attention, à la sensibilité face aux divers phénomènes, aux réactions esthétiques, etc. Bien sûr, toutes ces dimensions seront reprises en détail ailleurs dans le présent rapport. Pour le moment, il ne s'agit que de les introduire formellement.

La conscience culturelle

Définie sur le modèle de la conscience linguistique, on dira de la « conscience culturelle » qu'elle est la connaissance consciente de certains aspects de la nature de la culture et de son rôle dans la vie des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance. Ici encore, nous retrouvons les plans cognitif et affectif. Au plan cognitif, on s'intéressera à un certain niveau de connaissance des concepts et des symboles des cultures en présence, de même qu'à leurs patterns et à leurs systèmes. On examinera aussi les règles de fonctionnement de ces cultures et on développera l'habileté à réfléchir sur ces dernières, à les analyser et à les comparer. Au plan affectif, on visera la formation d'attitudes, l'éveil et le développement de l'attention, de la sensibilité, de la curiosité, de l'intérêt, de même que de la perception esthétique. Il ne

s'agira donc pas tant, dans ce syllabus, de susciter des occasions de présentation de contenus culturels, fonction qui appartient en propre au syllabus sur la culture, que de suggérer des démarches permettant les prises de conscience visées.

La conscience stratégique

On dira de la conscience stratégique qu'elle est la maîtrise progressive des structures de connaissances linguistiques et culturelles et le contrôle des activités d'apprentissage. Nous discuterons la notion de stratégie plus loin dans ce rapport. Qu'il nous suffise, pour le moment, de mentionner que nous nous intéresserons à trois grandes catégories de stratégies : les stratégies d'apprentissage proprement dites, les stratégies communicatives et les stratégies sociales. Il devrait déjà être évident que l'introduction de la dimension stratégique par le syllabus de formation langagière générale aura des répercussions sur les approches pédagogiques de tous les autres syllabi, ces stratégies n'étant nullement limitées aux seules composantes de la formation langagière générale. Nous le verrons plus loin, il s'agit là d'un problème qui relève de l'intégration des données du syllabus dont il est ici question dans l'ensemble du curriculum multidimensionnel.

Le langage des prises de conscience

Le processus de prise de conscience dont il a été question jusqu'ici va le plus souvent se réaliser grâce à la réflexion guidée, menée d'abord par le professeur puis, au besoin, poursuivie par les apprenants. Un tel exercice, il va sans dire, exige des participants la connaissance de certains aspects de la langue. Il reviendra donc au syllabus de formation langagière générale de collaborer étroitement avec le syllabus langue pour assurer la présentation de ce langage, spécialisé au besoin. C'est d'ailleurs pour assurer cette interaction que les contenus que nous proposerons plus loin présentent des composantes langagières. Encore une fois, l'intégration des syllabi en un ensemble cohérent devrait permettre de coordonner au mieux les exigences en provenance de diverses sources.

1.4 Conclusion

Dans les pages qui précèdent, nous avons voulu montrer la pertinence d'une composante de formation langagière générale dans un curriculum multidimensionnel en examinant, d'une part, la raison d'être et, de l'autre, les domaines éventuels d'un tel syllabus. Les arguments invoqués nous semblent justifier amplement la présence de tels contenus, car non seulement sont-ils fondamentalement valides mais ils se situent aussi dans la ligne de pensée de nombreux auteurs, ainsi que nous avons pu l'observer lors de la recension des écrits sur ce sujet. Le résumé de cet examen constitue l'objet de notre prochain chapitre.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

2.1 Introduction

Il n'est pas question de rapporter ici toutes les lectures et les consultations qui ont été faites dans le cadre de la recherche sur le syllabus de formation langagière générale. Nous nous limiterons plutôt à présenter diverses facettes des principaux points de vue qui nous ont permis d'en arriver aux conclusions ici exposées. Pour ce faire, nous suivrons l'ordre déjà adopté au chapitre précédent, examinant à tour de rôle la conscience linguistique, la conscience culturelle et la conscience stratégique. Nous espérons que les brefs renseignements fournis dans les pages qui suivent sauront susciter chez ceux et celles que tel ou tel domaine intéresse le goût de poursuivre plus avant leur réflexion.

2.2 Langue, culture et cognition

Le syllabus de formation langagière générale fait reposer la majeure partie de ses fondements sur le besoin qu'il y a pour l'apprenant de prendre conscience à la fois de ce qui l'entoure et de ce qui se passe en lui pour en arriver à maximiser ses apprentissages. C'est que le lien qui unit les composantes dont il est ici question a été étudié sous plusieurs aspects.

Que langue et culture soient très intimement liées ne constitue pas une affirmation nouvelle.

Pour ne pas remonter trop loin dans l'histoire, nous nous contenterons de signaler que, déjà en 1969, Rambaud écrivait :

> La langue est un moyen spécifique de communication qu'utilise une communauté pour analyser l'expérience humaine. Le langage est à la fois un produit, une partie et un prérequis de la culture. (108)

Camilleri (1986) ajoutera que le langage distingue et interprète la réalité en accord avec le profil conceptuel, les besoins et les intérêts d'un groupe et selon les modèles culturels qui les gouvernent. En outre, c'est encore par ce moyen privilégié de communication qu'est le langage que sont transmis ces modèles d'un membre du groupe à un autre. Il est donc assez facile de voir comment le langage va refléter le monde dans et pour lequel il existe et vice versa (Bruner, 1985).

Le lien entre communication, culture et cognition est clairement articulé par Wertsch (1985). Tenant de la perspective psychologique vygotskienne, Wertsch montre comment le développement culturel de l'enfant se produit à deux niveaux : au niveau social par le biais de l'interaction et de la communication interpersonnelles et au niveau cognitif suite à un fonctionnement au plan intrapsychologique. Vygotsky (1981, 1978) indique que cette situation vaut également pour l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation de concepts et le développement de la volonté. Il semble donc raisonnable de croire que des efforts faits pour établir des relations étroites entre les trois composantes en présence devraient étroitement contribuer au développement de l'élève qui se trouve en situation d'apprentissage d'une langue seconde. Il convient donc maintenant de nous arrêter plus en profondeur sur chacune de ces trois composantes.

La conscience linguistique

La venue de la notion de conscience linguistique dans le domaine de l'enseignement des langues est récente. Elle est d'abord apparue en Angleterre et part d'une prémisse qui a ses racines dans le Rapport Bullock (1976) selon laquelle l'enseignement en général et, de façon plus spécifique, l'enseignement des langues pourraient être améliorés par l'adjonction d'un contenu métalinguistique qui serait associé aux processus d'apprentissage humanistes axés sur l'apprenant et son vécu. L'intérêt suscité par cette notion devait mener à l'organisation d'un premier colloque sur le thème « Language Awareness » en 1981, à la création d'un comité permanent, le « Language Awareness Working Party » (LAWP), et à la publication de bulletins d'information et d'un ouvrage par Donmall (1986).

L'élaboration de la notion

C'est cependant Hawkins (1984) qui, dans son ouvrage *Awareness of Language : An*

Introduction, a fait les contributions les plus importantes à la compréhension du concept. Déjà, en 1981, il avait fait paraître un article sur le sujet, mais son ouvrage de 1984 semble marquer l'aboutissement de sa réflexion. Dans un premier temps, Hawkins examine les relations complexes entre conscience linguistique et apprentissage scolaire, en particulier celui de la langue maternelle, avec le domaine de la cognition. Dans la deuxième partie de son ouvrage, il présente six sujets d'étude qui pourraient, selon lui, être d'intérêt pour les élèves du niveau scolaire correspondant à celui de la septième année dans le système scolaire canadien. Les sujets suggérés sont :

1. **Get the Message!** (où sont examinées les principales caractéristiques du langage humain et, en particulier, sa dimension symbolique);

2. **Spoken and Written Language** (où sont présentés les codes écrits et les codes oraux et les relations entre eux);

3. **How Language Works** (où sont introduites les notions de patterns, de mots-contenus, de mots-fonction, etc. et où est mise en évidence l'importance de l'éveil au fonctionnement des langues);

4. **Using Language** (où sont discutés les choix que doit faire l'individu en parlant une langue et des présuppositions qui marquent toute communication langagière);

5. **Language Varieties and Change** (où sont présentées les langues dans toute leur complexité - familles de langues, langue(s) nationale(s), dialectes, jargons, argots, registres, etc.);

6. **How Do We Learn Languages?** (où est discuté l'apprentissage de la langue seconde dans le milieu scolaire et où on retrouve un plaidoyer pour de « vrais actes de parole » dans la salle de classe.)

Hawkins termine son ouvrage par deux annexes : « Learning to Listen » et « Language in Education : Two Examples of a Basic Language for Teachers Proposed by the Bullock Committee. »

Dans le rapport du comité de travail LAWP, Donmall (1986) présente une définition de « language awareness » :

> ...a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.

Un des messages qui ressortent très clairement du texte de Sinclair (1986) est que l'enseignement de la conscience linguistique à l'école implique un processus qui doit rendre à la fois

conscientes et explicites les habiletés que les apprenants ont développées dans leur vécu langagier.

Quelques aspects de la mise en pratique

Six aspects du langage intéressent Sinclair (1986) pour l'élaboration d'un programme d'étude : (1) la productivité; (2) la créativité; (3) la stabilité et le changement; (4) la variation sociale; (5) la réussite dans l'utilisation du langage; (6) le code jumelé (forme et message) du langage. Tinkel (1986) se fait l'avocat d'une pédagogie pratique axée sur un apprenant actif et responsable de ses apprentissages. Pour lui, un cours sur la conscience linguistique doit exploiter les connaissances qu'ont les apprenants de leur langue maternelle et leur habileté intuitive à l'utiliser.

Pour Davies (1986), il y a quatre conditions fondamentales à l'élaboration d'un programme où la conscience linguistique tiendra sa place : (1) la volonté de l'enseignant de consacrer du temps et des ressources à l'étude du langage de classe; (2) une politique cohérente et des directives précises visant à faciliter le choix des contextes et des méthodes favorables à cette étude; (3) une politique cohérente et des directives précises visant à faciliter le choix des contenus à enseigner; (4) la connaissance et l'acceptation par les enseignants du potentiel des politiques et directives dont il vient d'être question. Elle rejette le modèle traditionnel d'enseignement basé sur les exercices vides, les parties du discours, la morphologie, les définitions, etc. Elle suggère plutôt une démarche où seraient prises en compte les fonctions langagières, les dimensions orale et écrite du langage, les habiletés stratégiques, la discussion des phénomènes langagiers, l'authenticité du langage à l'étude, les compétences langagières de l'enfant, la sensibilisation aux joies de la lecture, de la littérature et, finalement, l'utilisation consciente par l'apprenant de l'anticipation et du contexte dans la production et la vérification des hypothèses facilitant la compréhension d'un message.

Un simple avis

Il reste, cependant, que la prise de conscience linguistique ne constitue pas une panacée à tous les maux de l'enseignement/apprentissage d'une autre langue ni ne saurait en remplacer les aspects mieux connus (Quinn et Trounce, 1986). Pour Byram (1986), la prise de conscience et l'enseignement semblent essentiels et diffèrent aux plans de leurs priorités et de leur envergure. Le travail sur la prise de conscience linguistique offre des perspectives plus vastes que celui sur le langage proprement dit et permet également un plus grand nombre de contacts avec les autres matières du curriculum. Cela dit, les deux dimensions restent nécessaires à l'étude efficace de la langue.

Il n'est peut-être pas inutile d'ajouter, en conclusion de ce bref coup d'œil sur la contribution de l'école anglaise au domaine de la formation langagière générale, que des expériences

assez semblables réalisées, d'une part, en Angleterre, de l'autre, en Australie, ont produit des résultats inverses lorsque l'on considérait le niveau des participants. En Australie, les effets les plus positifs ont été obtenus au niveau secondaire un, alors que c'est au primaire deux et au secondaire que les meilleurs résultats sont apparus en Angleterre. Il n'est donc probablement pas exagéré de conclure, avec McDonough (1986), que le domaine est largement ouvert à la recherche systématique et détaillée, la pratique pédagogique semblant avoir largement précédé cette dernière dans la salle de classe.

Les liens avec la littéracie

En Amérique du nord, l'étude de la conscience linguistique se trouve la plupart du temps reliée à celle de la littéracie en langue maternelle (Cazden, 1975; Ehri, 1979; Herriman, 1986). Pour Herriman (1986), par exemple, il existe une relation étroite entre la littéracie et une conscience des formes et des fonctions du langage. Cette conscience implique une sensibilité au langage comme objet en soi, susceptible d'être examiné. Cazden (1975) nomme cette sensibilité « metalinguistic awareness » et la définit comme suit :

> the ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves.

La personne qui possède une conscience linguistique reconnaît que le langage forme un système qui peut être manipulé et qui permet l'expression créatrice. C'est le moyen par lequel elle réalise son univers. Flavell (1981) et Hakes (1981) montrent, chacun de leur côté, un lien entre le développement cognitif et métacognitif et les habiletés qu'ils nomment métalinguistiques. Downing (1969) montre comment, dans la pensée vygotskienne, on fait ressortir l'importance de la capacité de l'enfant de prendre du recul par rapport au mot et de le traiter comme un objet de pensée, tandis que Donaldson (1978) place son étude de cette capacité et le lien qu'il fait avec la lecture dans une perspective piagétienne, cette capacité semblant être reliée au développement cognitif et à la période des opérations concrètes par laquelle passe l'enfant vers l'âge de six à huit ans. L'ensemble de ces travaux semble donc permettre de situer vers l'âge de six à huit ans l'habileté à réfléchir sur la structure et les fonctions du langage, c'est-à-dire à commencer à acquérir une conscience linguistique, celle-ci étant perçue comme un processus conscient relié au développement cognitif.

Pour Donaldson (1976), la conscience linguistique résulterait plutôt de la scolarisation, en particulier de l'apprentissage de la lecture. Cependant, comme le note Ehri (1979), cette conscience peut aussi être présente chez les enfants encore illettrés. Cette observation l'amène à conclure à un lien probablement non linéaire entre l'habileté à lire et l'habileté métalinguistique. À leur manière, Foss et Hakes (1978) en viennent à la même conclusion lorsqu'ils notent que l'acquisition de l'habileté à lire, qui, pour eux, est la découverte de la relation entre les phonèmes et les graphèmes d'une langue, exige déjà l'habileté à expliciter

la structure de la langue parlée. Pour des auteurs comme Olson (1984) et Heath (1986), il est fondamental pour la compréhension et pour la composition d'un texte écrit de pouvoir analyser le langage comme un système de petits morceaux organisés en patterns. Or cette analyse exige l'utilisation du métalangage pour la segmentation, l'isolement, l'étiquetage et la description des éléments du langage hors de leur contexte communicatif.

Lien entre la conscience linguistique et le métalangage

Que le métalangage soit présent en classe de langue seconde n'est plus à démontrer. La question qui se pose dès lors porte plutôt sur la place qu'il doit y occuper. Pour quelques auteurs, on pense, par exemple, à Krashen et Terrell (1983), il ne devrait pas en occuper puisque sa contribution au processus d'acquisition selon une approche qu'ils nomment « naturelle » est très peu probable. Il faut bien reconnaître, cependant, que ceux qui ne partagent pas cette opinion sont devenus de plus en plus nombreux au cours des toutes dernières années. Faerch (1985) peut leur servir de porte-parole.

Pour Faerch (1985), il y a trois types de transactions qui se produisent dans une salle de classe normale de langue seconde : (1) les méta-transactions; (2) les transactions de contenu; (3) le métalangage. Seul ce dernier type nous intéresse ici. Toujours selon Faerch, la proportion d'une leçon consacrée au métalangage peut varier considérablement et aller, par exemple, de la leçon entière sur la façon de traduire un texte au court moment où l'enseignant corrige une erreur au passage sans entraver l'interaction au niveau du contenu.

Les emplois un peu élaborés du métalangage produisent également des situations différentes. Par exemple, dans un exercice de traduction, on peut trouver le cas où un étudiant donne quelques mots puis, à court d'inspiration, cède la parole à un camarade ou à l'enseignant qui fournira les mots manquants. On peut voir comment, dans une situation de ce type, les transactions sont contrôlées par l'enseignant : un étudiant s'exécute, il manque d'inspiration, un autre étudiant est désigné pour la suite, etc., le tout étant orchestré par le professeur, qui joue alors le rôle d'autorité finale.

Si, par contre, on prend le cas de la correction d'un travail en classe, on peut voir comment le contrôle peut être partagé entre le professeur et les élèves, qui peuvent alors discuter de la correction et, le cas échéant, fournir des arguments en leur faveur. Pour ce faire, l'élève doit posséder au moins un certain niveau de connaissance de l'emploi du métalangage, mais on peut en même temps voir comment de telles connaissances permettent d'établir un niveau normal d'interaction entre apprenants et enseignant, ce dernier étant alors moins perçu comme l'autorité finale que comme une sorte de conseiller averti. L'apprenant qui possède une bonne connaissance du métalangage est en bonne position pour faire des hypothèses sur l'emploi de sa langue cible, voire même pour tenter d'appliquer aux situations de commu-

nication en langue seconde où il se retrouve les stratégies déjà développées en langue maternelle.

Enfin, le métalangage est l'outil qui permet la réflexion, cette activité pédagogique qui demande à l'apprenant de réfléchir à des phénomènes communicatifs ou langagiers et de les expliciter par la suite pour ainsi en acquérir une connaissance raisonnée. C'est pourquoi Faerch suggérera que, entre autres, des objectifs de métalangage devraient faire partie d'un programme complet de langue seconde.

Une synthèse des perspectives

On l'aura constaté, la place de la conscience linguistique semble varier selon que l'on consulte les auteurs européens ou les auteurs américains. À vrai dire, la distinction entre ces deux perceptions présente relativement peu d'intérêt pour nous puisque, dans les conditions que nous examinons, le développement des habiletés cognitives et l'entrée dans la littératie coïncident à peu près. Ce qui importe, par contre, c'est la prise de conscience, tant par l'enseignant que par l'apprenant, que le langage peut constituer un objet de pensée et de discussion et que cet objet peut être exploité et manipulé pour répondre à des besoins précis comme, par exemple, l'expression d'un message (Herriman, 1986). Le développement de la conscience linguistique, parce qu'il contribue directement à la fois à l'éducation de l'apprenant et à son apprentissage de la langue, doit donc occuper la place qui lui revient dans un curriculum de français langue seconde.

La conscience culturelle

Chaque individu est porteur de culture puisqu'il se retrouve dans des patterns culturels par son statut, ses rôles, ses associations et ses expériences, patterns auxquels il participe pleinement tant au plan réceptif qu'au plan productif (Camilleri, 1986). Le passage de la culture maternelle à la culture seconde, s'il doit se faire efficacement, implique une prise de conscience de cette dimension fondamentale pour la vie de la personne en société. Selon plusieurs auteurs (Kehoe *et al.*, 1984; Bullivant, 1985; Laferrière, 1985; Hébert et O'Sullivan, 1986; Modgil *et al.*, 1986; Giroux, 1988), l'école joue un rôle primordial dans la préparation aux réalités complexes de la vie moderne, ce qui inclut, dans le contexte canadien, une société multiculturelle et bilingue.

Trois approches de l'éducation culturelle

La contribution de l'école sur ce plan peut être envisagée selon trois approches différentes. La première, c'est celle où l'éducation culturelle est offerte sous forme de cours *ad hoc* qui s'appelleront « Études culturelles » ou encore « Multiculturalisme canadien », etc. Une deuxième approche possible est d'inclure l'éducation culturelle dans une matière déjà

offerte, les sciences humaines, par exemple. Enfin, et c'est celui que nous retiendrons, le troisième point de vue voit l'éducation culturelle comme la responsabilité de toutes les matières, de tous les enseignants puisqu'ils sont chacun porteur de culture, et de l'école même considérée comme institution socio-culturelle.

Pour Kehoe *et al.* (1984), le climat multiculturel que nous retrouvons dans les écoles canadiennes doit être changé et ce changement doit passer par le curriculum. Ils affirment, en effet, que tout curriculum est un produit culturel, c'est-à-dire que tout curriculum reflète une culture quelconque, y compris (et peut-être surtout) dans ses aspects tacites où normes, valeurs et interactions ne sont pas clairement formalisées. Ils ajoutent, fort justement, nous semble-t-il, que la culture véhiculée par le curriculum n'est pas nécessairement celle que les élèves retrouvent au foyer. Il suffit de penser à la situation du curriculum de français langue seconde dans un environnement unilingue pour bien comprendre la justesse de cette observation. Une telle situation exigera, de par sa nature même, un effort concerté de sensibilisation au rôle de la culture dans la vie de l'apprenant ou, pour redire les choses dans nos termes, le développement systématique de la conscience culturelle.

Samuda et Kong (1986) reprennent le même point de vue et voient l'éducation culturelle comme partie intégrante à la fois de toutes les matières scolaires et de l'école dans son ensemble. On peut donc voir comment leur approche est compatible avec celle proposée par Stern (1983a), où l'élève de langue seconde doit recevoir non seulement une formation linguistique mais où cette dernière doit contribuer étroitement au processus de son éducation à la fois spécifique et générale. Pour Hébert et O'Sullivan (1986), la route vers cet objectif global passe par la préparation d'activités de sensibilisation aux contenus culturels, dont la pédagogie tiendra compte des intérêts et du contexte social des apprenants.

Les étapes de la compréhension transculturelle

Robinson (1985), de son côté, s'est intéressée à la compréhension transculturelle comme processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour elle, les étapes de la compréhension transculturelle sont (1) l'observation de la culture cible; (2) la participation à certains aspects de cette culture; (3) l'introspection sur son vécu; (4) l'analyse des ressemblances et des différences entre sa propre culture et la culture cible. À noter que Robinson intervertit volontiers les deux dernières étapes dans les exemples qu'elle fournit, ce qui donne à penser que l'ordre dans lequel elles apparaissent n'est pas nécessairement pertinent.

Deux grands principes pédagogiques

Les deux grands principes que nous voulons retenir de ses recherches sont que « la compréhension transculturelle doit être intégrée aux expériences précédentes de l'apprenant et

découler de celles-ci » et que cette compréhension « se fait d'une façon graduelle et prend un certain temps. » Il n'y a donc pas de recette miracle.

La conscience culturelle s'acquiert suite à des expériences personnelles au cours desquelles l'individu au complet est en éveil. Aboud et Mitchell (1977) avaient déjà montré que le jeune enfant de six à huit ans indique sa préférence pour des personnes ethniques dont les caractéristiques correspondent à sa propre perception de son identité culturelle et que les enfants biculturels sont à plus bas âge plus aptes à faire des choix plus diversifiés. On peut donc voir comment, dès l'âge des opérations concrètes, la socialisation de l'enfant comme membre de son propre groupe culturel et l'expérience d'une autre culture favorisent le développement de la conscience culturelle.

Enfin, Robinson (1985) ajoute que le développement de perceptions culturelles positives ne peut être le fruit que d'un apprentissage social; pour elle, la technique d'étude de cas constitue le moyen pédagogique par excellence pour le développement de la compréhension transculturelle.

La place de l'éducation culturelle dans le programme d'étude

Quant à Camilleri (1986), il fait les observations suivantes sur l'enseignement transculturel et sur la culture en général : (1) une éducation culturelle doit faire ressortir les différences culturelles en vue d'en arriver à l'élimination des préjugés dans les relations entre pairs et entre apprenant et enseignant. Pour ce faire, (2) il faut prévoir un enseignement axé sur l'apprenant et des pédagogies dites actives au lieu de l'enseignement magistral traditionnel. En outre, (3) l'éducation culturelle doit inclure dans son curriculum non seulement des contenus de type descriptif, mais également des informations générales et explicatives. Les cultures doivent être montrées comme des systèmes élaborés par les sociétés pour leur permettre de relever les défis de leur environnement. Dans cette optique, (4) il faut comprendre que les cultures changent naturellement, s'adaptant aux défis auxquels elles sont confrontées. Ces défis ne sont pas perçus de la même façon par tous. C'est pourquoi (5) l'éducation culturelle ne s'enseignera pas de la même façon que la biologie ou la géologie, les dimensions émotive et affective étant essentielles à la compréhension et à la compétence culturelle. Ceci fait conclure (6) que la culture n'est pas objective et qu'une description culturelle, pour être complète, doit inclure la perception des personnes qui en sont membres et qui la vivent.

Pour complexe qu'elle puisse apparaître suite à ces remarques, la conscience culturelle est essentielle à une juste appréciation de ceux qui sont différents par leur culture. Comme le note Triandis (1986), le multiculturalisme additif doit, de par sa nature même, se développer

dans la population majoritaire et cela ne peut vraiment se produire que si, à tout le moins, les membres de la majorité sont sûrs de leur identité. Dans de telles circonstances,

> ...within that framework and over a period of many years, we should develop a pluralism that gives self-respect to all, appreciation of cultural differences and social skills leading to interpersonal relationships with more rewards than costs.

Les débats soulevés par l'éducation multiculturelle

Notre examen de textes traitant de tel ou tel aspect de la conscience culturelle ne serait pas complet si nous ne nous arrêtions pas un instant sur les débats que soulève dans certains milieux la notion d'éducation culturelle en vue de préciser clairement notre position dans ces discussions.

Les critiques de l'éducation multiculturelle et du développement de la conscience culturelle peuvent être regroupées en deux catégories. Le premier groupe est formé de ceux qui pensent que l'éducation multiculturelle ne permet pas l'éducation correcte des minorités. Il s'agit d'une position que nous qualifierons de radicale mais qui ne nous intéresse pas, vu le contexte à l'étude dans le présent travail. Par contre, le deuxième point de vue, celui que Banks (1985) qualifiait de « conservateur », présente beaucoup d'intérêt puisqu'on y soutient que cette action risque de diviser la nation. Se réclamant du principe de la qualité de l'éducation, les tenants de ce point de vue affirment que le but fondamental de l'éducation doit être l'enseignement d'habiletés et de connaissances fondamentales et communes. Dans leur optique, l'éducation multiculturelle est considérée comme non nécessaire et ne devrait donc pas faire partie du curriculum de base. On devrait plutôt en laisser l'enseignement, tout comme celui de la langue seconde, d'ailleurs, aux institutions privées, à des programmes spéciaux du samedi, aux écoles d'été, etc.

Que l'on puisse trouver des exemples d'excès dans l'éducation multiculturelle ne devrait pas étonner : on en trouve aussi dans les autres matières. Pourtant, personne ne s'aviserait de prôner arbitrairement l'abolissement de l'enseignement de ces dernières. Ce qu'il faut faire, selon nous, c'est examiner sérieusement les travaux dans ce domaine et porter un jugement objectif sur l'ensemble. Or des boucliers se sont levés, nombreux, à la défense de l'éducation multiculturelle. On pense, entre autres, à Dickeman (1973), à Berry et Laferrière (1983), à Gay (1973), à Wright et Coombs (1981), à Berry, Kalin, Ijax, Kehoe et Pratt (1986), à Sizemore (1973), etc. C'est peut-être chez Banks (1985) que la réponse est le mieux articulée.

Pour lui, le mouvement de l'éducation multiculturelle est fondé sur les analyses systématiques de l'école et de la société qui permettent aux enseignants de mieux comprendre les inégalités causées par des attitudes racistes et de mettre en œuvre des moyens pédagogiques

destinés au développement de la conscience culturelle. Bien qu'il existe encore un hiatus entre la théorie, la recherche et certaines pratiques, on peut déjà observer un consensus sur les buts principaux et les paramètres du domaine : (1) une modification en profondeur du système éducatif est nécessaire si l'on veut promouvoir l'égalité des chances pour tous les étudiants; (2) les facteurs les plus importants qui influent sur le rendement scolaire sont les styles d'apprentissage, les langues et les dialectes sanctionnés par l'école, le matériel pédagogique et les normes scolaires vis-à-vis la diversité ethnoculturelle. Une éducation multiculturelle promeut les buts et les idéaux démocratiques en aidant tous les étudiants, y compris ceux de la majorité, à développer des attitudes, des valeurs et des comportements susceptibles de leur permettre de participer pleinement à la vie de la nation.

L'éducation culturelle et la formation des enseignants

Pour Samuda (1986), qui voit le pluralisme culturel canadien comme l'essence même de l'identité canadienne, le système d'éducation au complet est en faute. Il écrit, au sujet du multiculturalisme :

> It represents a sharing of culture - an extension of participation in and control of social, political and economic institutions (...) More importantly, multiculturalism in Canada means the acceptance of cultural diversity and the abandonment (...) of the(...) racism and ethnocentrism that formed the basis of government practice (...) (However), the concepts of multiculturalism are not yet integrated into the faculties of education, and many practising teachers still view education from the archaic assimilationist perspective (...) Ethnocentric teacher training and insufficient emphasis on appropriate curriculum and counselling methods represent the failure of the educational system to adapt to the new Canadian school population.

La critique est sévère, tant pour la nation, souvent décrite comme tolérante, conciliante, démocratique et pacifique (Hughes et Kallen, 1974; Bagley, 1986; Bruno-Jofre, 1987), que pour le système scolaire en général. Il est facile de critiquer ce dernier et un grand nombre de personnes l'ont fait avant Samuda. Cependant, tout en reconnaissant que le domaine de l'éducation multiculturelle est encore souvent confus et qu'il peut être parfois difficile de s'y retrouver, il ne faut pas non plus repousser la critique du revers de la main.

Lynch (1986) est d'accord avec Samuda pour reconnaître la responsabilité des facultés d'éducation dans ce domaine et propose six composantes jugées essentielles au développement de la conscience culturelle dans le cadre d'un programme de formation initiale ou continue : (1) la composante culturelle/ contextuelle qui implique un personnel et une population scolaire hétérogènes; (2) la composante morale/affective, soit des politiques et des contenus prenant en compte la dimension ethnique des études multiculturelles; (3) la

composante cognitive, soit la connaissance des préjugés, de leur acquisition, de leurs causes et de leur réduction; (4) la composante pédagogique qui s'intéresse aux pratiques et aux attitudes en classe; (5) la composante conséquentielle, soit l'examen des comportements suite à l'application des premières composantes, et (6) la composante expérientielle, soit le travail dans des écoles pluriethniques ou d'autres expériences transculturelles.

Le curriculum d'une prise de conscience culturelle

Pour Zelinski *et al.* (1987), l'intégration de la prise de conscience culturelle est déjà bel et bien en marche au Canada, encore que les outils pédagogiques utilisés ne soient pas toujours à la hauteur. L'approche la plus fréquente (et la moins valable, selon eux) est celle que Werner *et al.* (1980) nomment l'approche "musée". C'est celle où des connaissances variées au sujet d'un groupe culturel sont présentées à partir de textes, de façon statique, sans que ne soit prise la peine de faire valoir qu'une culture est essentiellement quelque chose qui se vit. Pour des auteurs comme Gibson (1983) et Connors (1984), deux approches semblent apporter des résultats satisfaisants. La première est celle qui mène à l'acceptation d'interprétations multiples des faits culturels. C'est essentiellement le rejet de l'autorité culturelle au profit de la sensibilité culturelle. La seconde est celle de la réflexion critique dont le but ultime est la création de visions plus authentiques de la vie des gens. Dans ce cadre, enseignants et apprenants sont perçus comme des individus qui doivent progressivement développer leur propre perception de la réalité (Aoki, 1978). L'apprenant, tout comme l'enseignant, d'ailleurs, est ainsi amené à construire non seulement sa propre réalité mais également celle des autres qui l'entourent. Une telle approche, basée sur le vécu de l'apprenant, exige un investissement personnel de la part de l'apprenant, ce qui permet d'en attendre des effets réels et durables.

Notre perspective

Il appartient au syllabus culture de fournir les éléments dont l'étude permettra à l'apprenant d'avoir une bonne connaissance à la fois des particularités et de l'universalité de la culture canadienne. Dans le cadre du syllabus de formation langagière générale, ce qui nous importe est de tirer de plusieurs de ces faits des sujets de réflexion sur les relations entre culture, symboles, significations, expériences personnelles et réalité(s). On l'a vu dans les pages qui précèdent, le domaine de la culture et de la prise de conscience culturelle est très vaste, souvent confus et parfois polémique. Nous pensons cependant avoir montré que ses contributions potentielles au processus de formation globale de l'individu justifient pleinement l'investissement que nous nous proposons d'y faire.

La conscience stratégique

Les écrits où on parle de « stratégies » ne se comptent plus. Il faut bien reconnaître que le

terme est employé à toutes les sauces, parfois dans des acceptions passablement éloignées. Il n'apparaît pas utile de revoir ici toute cette problématique. Pour nos besoins dans le syllabus de formation langagière générale, les stratégies sont conscientes. C'est donc dans cette optique que nous examinerons dans les lignes qui suivent l'état actuel de la pensée sur ce plan.

Dimensions, caractéristiques et définitions

Pour Bialystok (1984), les stratégies impliquent toujours au moins trois dimensions : le problème, la conscience et l'intention. La première dimension, le problème, indique qu'une stratégie ne sera activée que lorsque l'apprenant perçoit un problème d'apprentissage ou de production. Cela signifie, pour elle, que les stratégies ne font pas partie des opérations routinières de l'emploi d'une langue. Quant à la conscience, elle réfère au fait que l'apprenant doit réaliser qu'une stratégie peut lui être utile, face à telle difficulté donnée, pour l'atteinte de l'objectif désiré. Cette conscience demeure cependant relative et dépend à la fois des situations et des individus. L'intention, c'est le contrôle qu'a l'apprenant sur le choix de telle stratégie parmi toutes celles possibles pour en arriver à ses buts. L'utilisation d'une stratégie est donc bien une opération consciente et il est facile de voir comment nous pouvons vouloir développer la conscience stratégique.

Wenden (1987) identifie six caractéristiques des stratégies dans le comportement langagier :

1. Les stratégies sont des actions ou des techniques spécifiques, non une approche globale (par exemple, être prêt à prendre des risques).

2. Certains des comportements sont observables (poser des questions), d'autres non (faire une comparaison mentale).

3. Les stratégies sont orientées vers la résolution de problèmes.

4. Les stratégies contribuent directement ou indirectement à l'apprentissage (deviner à partir du contexte par opposition à se faire des amis qui utilisent la langue cible).

5. Les stratégies peuvent être conscientes en ce sens que l'acquisition d'une stratégie se fait consciemment, mais que cette dernière peut devenir inconsciente une fois acquise.

6. Les stratégies sont susceptibles de changements : elles peuvent être modifiées, rejetées ou adoptées.

Les définitions des connaissances métalinguistiques de l'apprenant de langue maternelle et de langue seconde abondent, mais tous les auteurs que nous avons consultés utilisent une définition à deux composantes, bien que ces deux composantes semblent différer quelque peu. Bialystok (1986) définit l'habileté métalinguistique en terme du niveau de maîtrise de

deux habiletés cognitives : l'analyse de la connaissance et le contrôle de la cognition. L'apprenant doit donc accéder aux formes analytiques de la connaissance et appliquer consciemment cette connaissance à l'atteinte du résultat souhaité. Faerch et Klaus (1983) voyaient déjà les choses un peu de la même façon quand ils écrivaient que l'apprenant a deux sortes de connaissance de la langue seconde : une connaissance déclarative et une connaissance de procédure. La première consiste en des règles internalisées et des morceaux mémorisés de la langue seconde, la seconde en des stratégies et des procédures employées par l'apprenant pour l'acquisition ou l'emploi de cette langue. Ailleurs encore, Deschênes et Cloutier (1987), examinant les rapports entre la compréhension de textes écrits en L1 et le développement cognitif, concluent à deux aspects fondamentaux : les structures de la connaissance et les processus psychologiques ou, en d'autres termes, le contrôle des activités cognitives.

Hulstijn (1988) juxtapose deux modèles, celui de Bialystok qu'il nomme le cadre analyse/contrôle, et le cadre « information-processing ». Le premier se réfère au niveau d'analyse de représentations mentales et au niveau d'intention avec lequel l'apprenant a accès à des aspects particuliers de sa connaissance langagière. Le deuxième modèle, bien connu en psychologie cognitive, traite de l'acquisition d'habiletés langagières comme (1) un changement progressif d'une représentation mentale déclarative envers une représentation de procédure, comme d'ailleurs le voyaient Faerch et Klaus (1983), et (2) un changement progressif du degré d'automatisation exercé par l'apprenant sur ses représentations mentales, passant du contrôle à l'automatique, dans ses activités d'apprentissage. Dans son étape déclarative, l'apprenant acquiert des faits isolés qui sont utilisés d'une façon très générale dans des productions langagières quelconques; par la suite, cette connaissance est transmuée dans des procédures d'apprentissage ou d'emploi langagier progressivement plus automatiques.

Suite à son analyse comparative des deux cadres théoriques qu'il voit comme étant de nature descriptive, Hulstijn propose la supériorité du cadre « information-processing » qui permet une perspective progressive de l'acquisition d'habiletés métalinguistiques vis-à-vis les connaissances ou le savoir (représentations mentales) et son contrôle exécutif ou le savoir faire (le « processing » des représentations mentales) plutôt qu'une perspective fonctionnelle caractéristique du cadre analyse/contrôle de Bialystok. De plus, un cadre « information-processing » permet de restructurer des connaissances qualitatives *et* quantitatives d'une langue seconde, la coexistence de connaissances implicites et explicites d'aspects langagiers et le double emploi de connaissances explicites comme point de départ vers la communication en langue seconde et comme résultat d'un processus de réflexion sur des expériences donnant lieu à des connaissances implicites.

Suite aux contributions de ces auteurs et d'autres encore, nous pouvons donc dire que la

conscience stratégique est la maîtrise progressive à la fois (1) des structures de connaissances linguistique et culturelle de l'apprenant; et (2) du contrôle des activités d'apprentissage. Maîtriser les structures de connaissances, c'est rendre explicite ce qui était intuitif ou implicite dans la connaissance de la langue seconde. Il peut s'agir, par exemple, de la connaissance du lexique (Ehri, 1979), de la relation entre l'oral et l'écrit, entre les formes et la signification (Scribner et Cole, 1981; Vygotsky, 1962), de la structure syntaxique de la langue cible (Hakes, 1981), de la structure textuelle à deux niveaux, la macrostructure (propositions, suite logique, etc.) et la microstructure (indices de cohésion, variation syntaxique, techniques poétiques et littéraires, etc.) (Boyer, 1985); de la relation du général au particulier, de la relation entre objets et de la relation entre un objet et ses parties (Flammer et Kintsch, 1982). Maîtriser le contrôle de ses activités d'apprentissage, c'est exercer un contrôle de plus en plus automatique par le moyen de stratégies afin de résoudre des problèmes d'apprentissage de langue seconde. Parce que nous parlons de la langue, il est normal de retrouver au plan de la conscience stratégique des notions déjà examinées dans le cadre de la conscience linguistique. Le lecteur se sera cependant rendu compte que l'objet de ces connaissances est différent et, de ce fait, demande des traitements séparés.

Les taxonomies des stratégies de l'apprenant

Les taxonomies des stratégies de l'apprenant de L1 ou de L2 sont très nombreuses : notons, entre autres, pour référence, Brown et Palinscar, 1982; Ellis, 1986; Faerch et Kasper, 1983; Kellerman, Bongaerts et Poulisse, 1987; O'Malley *et al.*, 1983; Naiman *et al.*, 1978; Rubin, 1981; Stern, 1975; Tarone, 1981; Wenden, 1987; Wong-Fillmore, 1976; Alvermann, 1987; Pea et Kurland, 1987; Wittrock, 1986; Boyer, 1985. Il faut cependant bien reconnaître avec McLaughlin (1987) que, dans bien des cas, ces taxonomies présentent des difficultés. Pour les besoins de celui ou celle qui voudrait pousser plus avant sa réflexion sur ce sujet, nous nous permettons de préciser que les travaux de Ellis (1986) basés sur ceux de Faerch et Kasper (1983), de même que ceux de Rubin (1987) sont ceux qui ont été le plus utiles à notre réflexion.

Le développement de la conscience stratégique

Une question fréquemment posée en ce qui a trait à l'emploi des stratégies est celle des ressemblances/différences entre les stratégies en L1 et celles en L2. Pour Bialystok (1984), les deux groupes utilisent au moins trois stratégies comparables : (1) l'utilisation du contexte pour l'établissement du sens des mots, (2) la surgénéralisation du sens des mots, (3) l'utilisation d'expressions toutes faites qui représentent des morceaux significatifs et non analysés de la langue. Bien que ce soit le cas, Kellerman, Bongaerts et Poulisse (1987) soulignent une différence de degré : les apprenants de langue seconde ont plus souvent recours aux stratégies que ceux de langue maternelle. De plus, les jeunes apprenants sont moins conscients de leur contrôle des stratégies et de leur application (Faerch et Kasper,

1983; Bialystok, 1986).

Selon Flavell (1977), le développement de l'habileté stratégique se fait en trois étape : (1) L'enfant est incapable d'exécuter les composantes d'une stratégie. (2) L'enfant devient capable d'employer la stratégie mais ne le fait jamais spontanément. Il peut cependant très bien suivre des directives. (3) L'enfant reconnaît des situations où la stratégie peut être utile et l'emploie spontanément. Pour ce qui est de l'adulte, sa démarche commence habituellement avec la seconde étape. Pour expliquer ce développement, Bialystok (1986) dira que l'évolution entre les étapes semble être une question d'expérience, la récurrence des problèmes permettant de comprendre et consolider les stratégies, mais Hulstijn (1988) dira que l'enfant passe d'une connaissance déclarative à une de procédure et d'un emploi conscient à l'automatique.

L'utilisation pédagogique des stratégies d'apprentissage

L'utilisation pédagogique des stratégies d'apprentissage implique, pour l'enseignant, la création de conditions où l'attention des apprenants sera attirée sur les problèmes à résoudre et non la solution des problèmes pour eux (Mason, 1986). On n'oubliera pas que c'est l'apprenant qui doit ultimement trouver les moyens qui lui permettront de résoudre les problèmes auxquels il se trouve confronté. On n'oubliera pas, non plus, qu'il est essentiel de tenir compte des préférences des apprenants quand vient le temps de pratiquer une stratégie.

La promotion de l'autonomie chez l'apprenant en connaissances stratégiques, selon Wenden (1988), exige trois genres d'apprentissage : un apprentissage technique des stratégies telles que nous les avons déjà discutées, un apprentissage conceptuel qui touche à l'individu comme apprenant en général, à la tâche à accomplir et à une prise de conscience de son apprentissage, ainsi qu'à l'auto-direction de son apprentissage.

L'enseignant ne gagne pas à vouloir imposer ses stratégies (Bialystok, 1986) et l'apprenant est tout à fait capable d'indiquer ses préférences face à son apprentissage (Wesche, 1986). D'ailleurs, Clifford (1981) montre bien que l'efficacité d'une stratégie est plus grande lorsqu'elle permet la collaboration entre camarades que lorsqu'elle provient de l'enseignant. On devra donc voir à choisir des composantes du développement de la conscience stratégique qui collent bien à la clientèle cible et qui lui permettront d'utiliser à profit les stratégies d'apprentissage.

2.3 Conclusion

La réflexion sur des aspects susceptibles de contribuer aux connaissances dans les domaines de la conscience linguistique, de la conscience culturelle et de la conscience stratégique est

encore toute récente et porte les marques de cette nouveauté. La consultation des auteurs dont il vient d'être question, et de bien d'autres encore, nous a cependant permis d'en arriver à des définitions opérationnelles de nos concepts et de bien situer ces derniers dans le vaste ensemble que constitue le curriculum multidimensionnel, objet final de notre étude. Il est clair que la démarche que nous proposons va demander l'établissement d'objectifs d'enseignement, de contenus et de types d'interventions pédagogiques de natures bien particulières. Les prochains chapitres examinent ces dimensions à tour de rôle.

CHAPITRE 3

LES OBJECTIFS

3.1 Introduction

Le syllabus de formation langagière générale vise, rappelons-le, la prise de conscience aux plans de la langue, de la culture et des stratégies. Le présent chapitre a pour but d'expliciter ce que pourraient être les objectifs d'enseignement correspondant aux visées du syllabus. Le lecteur est cependant prié de prendre note que les listes qui suivent ne se veulent pas exhaustives. Elles devraient cependant être amplement suffisantes pour bien illustrer ce qui constitue, selon nous, des objectifs de formation langagière générale et pour ouvrir la voie à des recherches supplémentaires sur ce plan.

3.2 Organisation des objectifs

Après une brève formulation des objectifs généraux du syllabus, les objectifs terminaux sont répartis sur trois niveaux (4-6, 7-9 et 10-12) comme convenu lors de nos discussions en cours d'Étude. Pour chaque niveau, on établit à tour de rôle les objectifs relevant de la conscience linguistique, de la conscience culturelle et de la conscience stratégique, puis ceux relevant du langage nécessaire à l'atteinte des premiers. Afin de bien montrer le sens de nos suggestions, nous indiquons entre parenthèses avant chaque ensemble d'objectifs la

caractéristique qui sous-tend cet ou ces objectifs. Rappelons ici ces caractéristiques et notons, au passage, la formulation abrégée que nous utiliserons.

1. Pour la conscience linguistique :

   (a) la productivité du langage (Productivité)

   (b) la créativité du langage (Créativité)

   (c) la stabilité et le changement linguistique (Stabilité)

   (d) la variation sociale du langage (Variation)

   (e) la réussite dans l'utilisation du langage (Réussite)

   (f) le code jumelé forme et message (Jumelage)

2. Pour la conscience culturelle :

   (a) le dynamisme et l'essence de la culture (Dynamisme)

   (b) la stabilité et le changement culturel (Stabilité)

   (c) la diversité des cultures (Diversité)

   (d) les codes de la culture (Codes)

   (e) la transmission culturelle (Transmission)

   (f) la réussite dans l'utilisation de la culture (Réussite)

3. Pour la conscience stratégique :

   (a) la maîtrise progressive des structures de connaissances linguistique et culturelle (Savoir)

   (b) la maîtrise progressive du contrôle des activités d'apprentissage (Savoir-faire) au moyen de stratégies

      (i) d'apprentissage proprement dites

      (ii) communicatives

      (iii) sociales.

Pour ce qui est du langage nécessaire à ces prises de consciences, on le retrouvera exprimé en métalangage, en langage culturel et en langage stratégique. Il faut bien indiquer que lorsque des objectifs de langage sont spécifiés ici, il faut les comprendre en terme du strict nécessaire pour réussir dans l'exercice visé. Il appartient au syllabus langue de préciser quand tel ou tel objectif de langue doit être étudié de façon plus systématique et plus en profondeur.

3.3 Les objectifs

Les objectifs généraux

Les objectifs généraux du syllabus de formation langagière générale sont :

1. de favoriser l'éducation globale de l'apprenant en lui permettant d'élargir ses horizons au moyen de prises de consciences appropriées et

2. de fournir à l'apprenant l'aide nécessaire à la création de conditions optimales d'apprentissage.

Les objectifs terminaux

Les objectifs terminaux sont présentés, sous forme de tableaux, selon trois niveaux, chaque niveau étant l'équivalent de 360 heures de cours : le premier niveau (approximativement, de la quatrième année à la sixième), le deuxième niveau (approx. 7-9) et le troisième niveau (approx. 10-12).

Premier niveau (4-6)

CONSCIENCE LINGUISTIQUE

PRODUCTIVITÉ
-Prendre conscience qu'il y a diverses façons de dire les choses
-Reconnaître le lien entre le langage et d'autres codes

CRÉATIVITÉ
-Prendre conscience qu'une langue exprime du réel, des images et des pensées
-Faire l'expérience de jouer avec la langue

STABILITÉ
-Noter des variations de langue en rapport avec la géographie
-Reconnaître qu'il y a des mots apparentés entre le français et l'anglais
-Reconnaître quelques différences entre la langue parlée et la langue écrite

VARIATION
-Reconnaître que la langue peut varier selon l'interlocuteur
-Prendre conscience d'emprunts au français par l'anglais

RÉUSSITE
-Reconnaître des intentions de communication en classe et au foyer
-Observer des prises de tour de parole dans des documents et en classe

CODE
-Observer la négociation du sens du message dans des contextes connus

CONSCIENCE CULTURELLE

DYNAMISME
-Identifier des particularités culturelles en classe, au foyer, dans le milieu
-Comparer des aspects culturels anglophones et francophones

STABILITÉ
-Comparer des aspects culturels et stables et d'autres changeants

DIVERSITÉ
-Prendre conscience du nombre de langues et de cultures au Canada
-Situer les membres de la classe dans cet ensemble
-Prendre conscience de rapports de cette diversité avec l'histoire canadienne

CODES
-Identifier des ressemblances/ différences dans deux narrations/ histoires sur un même sujet
Comparer des symboles entre les deux cultures

TRANSMISSION
-Se renseigner sur la culture d'enfance d'un autre groupe
-Échanger ses découvertes avec un autre

RÉUSSITE
-Participer comme spectateur à un événement dans l'autre langue
-Percevoir les différences d'attitudes envers d'autres cultures

CONSCIENCE STRATÉGIQUE

SAVOIR
-Prendre conscience de la macro-structure textuelle de deux genres de textes (histoire, récit, etc.)

SAVOIR-FAIRE
-(Apprentissage)
-Reconnaître le sens d'un mot en utilisant le contexte, la situation
-Reconnaître de quoi on parle en utilisant des indices non verbaux

-(Communication)
-Réaliser des essais de communication en s'appuyant sur les connaissances de la langue maternelle
-Se familiariser avec des demandes d'aide à l'interlocuteur

-(Sociale)
-Utiliser de brefs échanges dans des contextes hors classe
-Identifier des occasions possibles de pratique de la langue seconde

LANGAGE NÉCESSAIRE

MÉTALANGAGE
-Reconnaître des mots indiquant une qualité
-Reconnaître des mots indiquant une quantité

CULTURE
-Utiliser quelques mots et expressions pour parler de variation
-Identifier des noms de langues et de cultures
-Identifier des noms de provinces et de pays
-Reconnaître les noms des symboles étudiés

STRATÉGIE
-Utiliser des formules de demande d'aide, de vérification de sa compréhension, et de négociation du sens et de la macrostructure d'un texte

Deuxième niveau (7-9)

CONSCIENCE LINGUISTIQUE

PRODUCTIVITÉ
-Faire des observations sur le langage des bébés : sons, phrases d'un mot, etc.
-Faire des observations sur des différences de langage autour de soi : expressions favorites, etc.
-Examiner les particularités d'une fonction du langage

CRÉATIVITÉ
-Écrire de petites poésies simples en respectant la rime
-Faire la liste des expressions de sentiments connus

STABILITÉ
-Faire des observations sur les façons de parler des grands-parents, des parents et des jeunes, surtout pour le lexique

VARIATION
-Prendre conscience des registres de langue possibles dans son environnement
-Examiner la notion de standard langagier

RÉUSSITE
-Imaginer diverses façons de réussir une intention de communication donnée avec divers locuteurs

CODE
-Apprendre des moyens à utiliser pour préciser sa pensée
-Apprendre des moyens à utiliser en vue de son auto-correction
-Aider le locuteur à communiquer

CONSCIENCE CULTURELLE

DYNAMISME
-Observer les rites reliés à diverses étapes de la vie dans quelques cultures

STABILITÉ
-Observer le comportement de divers types de personnes dans des situations sociales analogues
-Recenser les moyens culturels utilisés pour exprimer la joie, la tristesse

DIVERSITÉ
-Prendre conscience du statut de la femme, de l'homme et des enfants dans sa culture et dans d'autres
-Observer les modes d'expression esthétique chez les francophones et les anglophones

CODES
-Observer le non-verbal dans la communication francophone et anglophone
-Étudier la valeur symbolique de différents animaux dans les cultures francophone et anglophone

TRANSMISSION
-Recenser des institutions culturelles dans les deux cultures
-Observer des manifestations de conformisme et de non-conformisme dans les deux cultures

RÉUSSITE
-Reconnaître les marques d'appartenance à un groupe spécifique

CONSCIENCE STRATÉGIQUE

SAVOIR
-Reconnaître les liens entre une fonction/une situation et les divers choix de mots possibles
-Prendre connaissance de la microstructure de certains textes poétiques : rime, allitération, assonance
-Observer les liens sémantiques entre le lexique des sentiments et celui des sensations
-Faire des résumés de courts textes

SAVOIR-FAIRE
-(Apprentissage)
-Pratiquer l'inférence ou l'habileté à deviner intelligemment
-Apprendre à être son propre moniteur langagier

-(Communication)
-Observer le processus de participation à la communication
-Pratiquer des techniques permettant de rester dans la communication
-Utiliser du langage ritualisé dans la langue seconde

-(Sociale)
-Jouer à appartenir à un groupe et à s'y comporter correctement aux plans productif et réceptif

LANGAGE NÉCESSAIRE

MÉTALANGAGE
-Apprendre le lexique pour parler des mots, des types de phrases utilisés dans certaines circonstances
-Apprendre les mots pour parler de la rime
-Apprendre des mots/ expressions pour parler de la variation linguistique

CULTURE
-Apprendre les noms de quelques cultures/ régions culturelles francophones
-Apprendre les mots/expressions utilisés pour parler brièvement de quelques étapes de la vie
-Apprendre les mots/expressions nécessaires pour l'expression de sentiments et de sensations
-Apprendre du lexique relié aux rôles respectifs de l'homme, de la femme et de l'enfant dans la société
-Apprendre les noms d'animaux symboliques et ceux des symboles

STRATÉGIE
-Apprendre quelques expressions pour parler de la microstructure poétique
-Apprendre les mots/expressions permettant de faire des liens sémantiques
-Apprendre des expressions inductives
-Apprendre des mots/ expressions/sons pour garder la parole

Troisième niveau (10-12)

CONSCIENCE LINGUISTIQUE

PRODUCTIVITÉ
-Étudier des documents tels des dictionnaires et des grammaires aux plans de leur organisation, de leur utilité, etc.
-Examiner le langage comme système : sons-mots-phrases- sens, etc.

CRÉATIVITÉ
-Observer les façons de présenter des notions abstraites
-Observer les variétés d'expression selon les genres : publicité, titres, articles, notices, etc.

STABILITÉ
-Observer le flottement dans l'emploi de certaines règles à l'oral
-Prendre conscience que le langage est en continuel changement

VARIATION
-Examiner la place du langage comme moyen de communication d'une communauté

RÉUSSITE
-Observer l'ambiguïté et sa résolution dans la communication
-Examiner les présupposés dans des textes sur une communauté connue

CODE
-Observer les rapports forme/message/situation dans la négociation de la signification
-Observer les variations de formes selon le médium du message

CONSCIENCE CULTURELLE

DYNAMISME
-Prendre conscience des valeurs et des conventions des cultures première et seconde
-Examiner les liens entre le milieu et la culture

STABILITÉ
-Prendre conscience du phénomène de contact entre les cultures : emprunts, assimilation, tensions
-Développer le respect des langues et cultures premières et secondes

DIVERSITÉ
-Examiner le rôle de l'individu et du groupe dans le maintien d'une communauté
-Observer les liens entre groupes culturels

CODE
-Examiner comment francophones et anglophones répondent aux questions Qui, Pourquoi, Comment suis-je?

TRANSMISSION
-Observer la famille et l'école, lieux de transmission de la culture
-Examiner les voies de transmission et leur efficacité

RÉUSSITE
-Pratiquer à participer et à s'ajuster aux événements de la culture cible

CONSCIENCE STRATÉGIQUE

SAVOIR
-Apprendre à utiliser une définition/une règle pour défendre un point de vue linguistique
-Examiner la structure d'une variété de messages dans divers contextes médiatiques
-Reconnaître l'idée principale et les idées secondaires d'un texte
-Participer à des présentations suivies de périodes de questions et de réponses
-Participer à des débats

SAVOIR-FAIRE
-(Apprentissage)
-Pratiquer l'utilisation du raisonnement déductif
-Apprendre à établir ses priorités et à planifier des portions ou l'ensemble de son apprentissage

-(Communication)
-Utiliser des périphrases, des mots amis pour s'aider dans la communication

-(Sociale)
-Identifier des locuteurs natifs susceptibles de fournir la réplique dans des situations réelles de communication
-Élargir le nombre et le type d'occasions où la langue seconde devient la langue de communication

LANGAGE NÉCESSAIRE

MÉTALANGAGE
-Apprendre les mots/expressions pour parler des grammaires et des dictionnaires
-Reconnaître les mots/expressions servant à traiter de l'abstraction
-Apprendre les mots/expressions servant à résoudre l'ambiguïté
-Apprendre les mots/expressions nécessaires au traitement des présuppositions

CULTURE
-Apprendre le langage nécessaire pour parler des valeurs et des conventions
-Apprendre les mots/expressions servant à parler des effets des contacts interculturels
-Apprendre le langage de la culture à l'école et au foyer
-Apprendre les mots/expressions indiquant l'appartenance à un groupe

STRATÉGIE
-Apprendre le langage de l'argumentation au sujet de la langue
-Apprendre les mots/expressions pour traiter de la structure textuelle
-Apprendre les mots/expressions du langage de la déduction
-Apprendre le langage de la planification et de l'établissement des priorités
-Apprendre les tournures des périphrases

CHAPITRE 4

LE CONTENU

4.1 Introduction

Les objectifs du syllabus de formation langagière générale présentés, pour des raisons de commodité, sous forme de tableaux dans le chapitre précédent gagneraient maintenant à être un peu plus explicités en termes de contenus généraux et spécifiques possibles. Tel sera donc l'objet du présent chapitre.

Pour ce faire, nous nous proposons de reprendre point par point la démarche déjà annoncée dans les chapitres précédents et utilisée dans le cadre des tableaux d'objectifs. Le lecteur est prié de noter que le traitement pédagogique possible des données qui suivent fera l'objet d'une discussion détaillée dans notre sixième chapitre.

4.2 La conscience linguistique

Les réflexions impliquées par la notion de conscience linguistique portent essentiellement sur la nature, l'usage et les variétés du langage et sur la comparaison intra- et inter-linguale. Ces réflexions devraient porter, selon nous, et nous nous inspirons ici de Sinclair (1987), sur les six dimensions déjà présentées sommairement auparavant. Il convient donc de les examiner plus en détail maintenant.

Une langue est productive

On a souvent eu tendance à croire que le caractère productif du langage ne peut vraiment bénéficier qu'à celui qui possède déjà une assez bonne maîtrise de la langue seconde. Tout en reconnaissant qu'une plus grande familiarité avec la langue rendra son emploi créateur plus englobant, nous ne pensons pas qu'il faille pour autant négliger d'exploiter cette dimension de la langue dès les débuts de l'apprentissage. En effet, si les énoncés peuvent varier de manière indéfinie selon la situation, l'âge, le statut socio-économique, etc., des personnes engagées dans une activité de communication, ils varient également en fonction de la compétence langagière des interlocuteurs. On encouragera donc à tous les niveaux la diversité dans les interventions linguistiques et l'examen des divers types d'interventions, depuis la réponse non verbale ou celle d'un seul mot jusqu'aux réponses les plus complètes, et ce, en termes d'adéquation avec la situation, les interlocuteurs en présence, etc.

Une langue est créative

Il s'agit, sous cette rubrique, d'explorer le langage avec les apprenants et de leur fournir des occasions de créer linguistiquement. Par création linguistique, on entendra tout autant l'expression poétique à une extrémité du *spectrum* que la création de mots à des fins spécifiques à l'autre. On s'arrêtera donc, sous cette rubrique, à l'examen de la langue littéraire dans divers genres d'intérêt pour les apprenants, la langue des chansons, par exemple. On voudra aussi permettre l'expression de sentiments, de sensations, la production de figures de style comme la métaphore et la comparaison, ainsi que la création de lexiques *ad hoc*, par exemple, pour la mise en marché d'un nouveau produit imaginaire ou réel. On examinera enfin les sons et leur valeur, par exemple dans les onomatopées où la comparaison entre les langues en présence peut s'avérer très intéressante.

Une langue est à la fois stable et changeante

Cette caractéristique en apparence contradictoire de la langue découle, on le sait, du fait que l'on peut observer la langue à un moment précis de son histoire; alors, elle est stable et elle est régie par un ensemble de règles qu'il vaut mieux ne pas transgresser si on veut être bien compris dans son environnement. Cette stabilité est cependant toute relative. On peut aussi, en effet, observer la langue à travers le temp; alors, elle est caractérisée par une quantité impressionnante de changements. Cette rubrique s'intéressera donc surtout aux changements qui surviennent dans la langue et aux conditions qui en sont le plus souvent la cause.

L'évolution de la science, par exemple, amène de nouveaux produits, de nouveaux concepts et, conséquemment, la création de nouveaux mots (ordinateur, traitement de texte, alunir, etc.). Les nouveaux produits en remplacent d'anciens qui disparaissent et, avec eux, les mots qui servaient à les désigner (moissonneuse-batteuse, moissonneuse-lieuse, lieur/lieuse). Les conditions et les valeurs sociales changent et avec elles le langage qui s'y réfère (« passer comme une lettre à la poste » a acquis, ces dernières années, un sens essentiellement ironique). La comparaison de ces phénomènes entre la langue maternelle et la langue cible constituera une excellente source de réflexion sur la stabilité toute relative des langues.

Une langue varie socialement

Ce fait est connu de tous les jeunes qui constatent constamment des différences, surtout (mais non exclusivement) au niveau du lexique, entre la langue de leur groupe d'âge et celle, par exemple, de leurs parents. Ce phénomène est évidemment relié au précédent : les langues varient dans le temps mais les générations demeurent en rapport temporel constant. Les différences sont donc inévitables. Le passage récent au système métrique, par exemple, fournit une illustration de ce phénomène : les parents s'y adaptent avec difficulté (ou le combattent), contrairement aux enfants qui l'apprenent comme premier système de mesure. Manifeste au niveau des générations, cette variation sera également examinée sur le plan plus vaste de l'histoire des langues : lieu principal d'origine, émigration, nouveaux contextes, contacts avec la langue mère ou isolement, effets sur l'évolution de la langue. On voudra enfin s'arrêter, à l'occasion, sur le standard linguistique, les registres, les emprunts, les indices sociaux verbaux et non verbaux et, de façon encore plus générale, sur l'emploi individuel et communautaire de la langue comme moyen de communication intra- et intergroupe.

La réussite dans l'utilisation de la langue

Parce qu'aucun des utilisateurs éventuels de la langue comme moyen de communication n'est identique, communiquer c'est essentiellement négocier des significations entre interlocuteurs. Cette négociation peut être plus ou moins réussie. La qualité de l'interaction est donc fondamentale. Sous cette rubrique, on voudra examiner l'intention de communication (ce que le locuteur voulait dire) et sa manifestation (ce qu'il a effectivement réussi à transmettre). Entreront aussi dans ce champ les notions de connaissance du monde, de

présupposés linguistiques, d'ambiguïté, de jeux de mots, de même que les notions discursives de prise, de tour et de maintien de parole.

Une langue
est à la fois
forme et message

La dualité forme/message qui constitue une caractéristique fondamentale du langage est peut-être celle qui est la moins apparente pour l'apprenant. Pourtant, le processus de négociation dont il a été question plus haut implique un questionnement constant sur l'adéquation entre le message souhaité et la forme utilisée pour le transmettre. C'est que ces deux dimensions sont indissociables, qu'elles sont acquises simultanément et qu'elles forment dans l'esprit des intervenants des schémas avec lesquels ils vont comparer ce qui est dit/écrit. Le message souhaité est d'autant mieux transmis que l'adéquation est grande. On voudra donc, sous cette rubrique, faire porter la réflexion de l'apprenant sur les caractéristiques formelles des messages dans toutes sortes de situations, examiner les effets des écarts volontaires au standard forme/message et, de façon plus générale, les effets des erreurs dans le respect de cette dualité.

4.3 La conscience culturelle

De la même façon que la prise de conscience linguistique tendait à mener vers des généralisations transférables et réutilisables au sujet de la langue, la prise de conscience culturelle examine le domaine de la culture dans celles de dimensions qui sont susceptibles de contribuer à un apprentissage plus complet de la langue cible et à une formation générale plus complète. On trouvera donc, ici encore, de nombreuses références à des composantes du syllabus de formation langagière générale qui pourraient tout aussi bien relever du contenu du syllabus culture. C'est l'optique sous laquelle elles seront examinées qui les rend pertinentes pour notre propos.

Il convient donc maintenant de nous arrêter à tour de rôle sur chacune des six caractéristiques de la conscience culturelle retenues précédemment afin de les expliciter un peu plus.

Une culture
est dynamique

La culture se vit partout : au foyer, à l'école, à l'intérieur d'un groupe d'amis ou de personnes partageant quelque chose, etc. Prendre conscience que la culture est dynamique, c'est s'arrêter sur la signification des gestes posés quotidiennement, des attitudes prises de façon routinière et voir comment cette signification provient de la dimension culturelle où celui ou

celle qui agit se retrouve. Les us et coutumes seront donc à la base de cette rubrique, de même que les normes sociales, les valeurs, les croyances et les concepts.

Une culture
est à la fois
stable et changeante

En prenant conscience de cette double particularité de la culture, on voudra voir comment cette dernière est inscrite chez l'individu à partir de tout ce qui a été transmis par ceux qui l'ont précédé dans le groupe dont il fait partie. On réfléchira sur le fait que certains aspects sont relativement stables : techniques de socialisation des nouveaux membres du groupe, techniques de transmission de la culture, croyances religieuses, habitudes alimentaires, etc. On prendra aussi conscience que d'autres aspects sont changeants et on en examinera les raisons probables : façons de gagner sa vie, de contribuer au bien-être des autres, de prendre sa retraite, de s'exprimer esthétiquement, etc. Ainsi, l'examen des traditions et de l'évolution d'activités socio-culturelles, comme un festival, permettra souvent de prendre conscience d'aspects stables et d'aspects changeants de la culture.

Les cultures
sont diverses

L'héritage culturel des groupes n'est pas le même. La comparaison entre diverses réalisations culturelles offre une variété de sujets de réflexion sur cette diversité et ouvre la voie à la tolérance dans ce domaine. Les rites saisonniers, les rites de passage de l'enfance à l'adolescence puis à l'âge adulte, les aliments de base et leur traitement, l'expression artistique, les valeurs et les institutions, voilà autant de domaines où la comparaison devrait permettre la découverte de la diversité des cultures.

Une culture
a plusieurs codes

Ces codes sont des manières de dire, de faire, de penser dont la connaissance facilite grandement la communication avec des individus de telle culture donnée. Or ces codes ne sont pas interchangeables : le hibou représente parfois la sagesse mais il peut aussi être perçu ailleurs comme précurseur de la mort; le lapin est le symbole de la fertilité dans tel milieu, mais celui de l'amitié dans un autre; bouger la tête de haut en bas, c'est acquiescer dans certaines cultures, mais nier dans d'autres; regarder quelqu'un à qui l'on s'adresse directement dans les yeux, c'est tantôt être poli, tantôt être très impoli, selon le milieu culturel; etc.

Il est par conséquent important de réfléchir sur ces phénomènes culturels et, peut-être plus encore, de savoir les reconnaître ou en faire usage à bon escient.

La culture est transmise par des voies multiples

La transmission de la culture se fait entre individus, au moyen des médias, des institutions et des activités économiques, politiques, sociales, scolaires et religieuses. De plus, tous les sens sont impliqués dans la transmission de la culture : le toucher, l'ouïe, le goût, la vue, l'odorat ainsi que l'intuition et les sentiments. La famille est le premier lieu de transmission culturelle et fonctionne à partir d'exemples. La réflexion sous cette rubrique portera donc sur les transmetteurs, leur efficacité relative, le conformisme et la résistance.

La réussite au plan de la culture

Le développement d'une certaine souplesse culturelle est une condition *sine qua non* de réussite au plan général de la communication pour celui qui doit fonctionner dans plusieurs milieux culturels différents à la fois. L'adaptabilité doit être la règle, non pas l'exception. On pensera donc sous ce titre à des occasions d'exploitation consciente de réalités d'autres cultures. Notre objectif n'est pas de rendre l'apprenant biculturel mais de lui permettre, éventuellement, de participer consciemment et aisément aux aspects qui l'intéressent de la vie culturelle d'un autre groupe.

4.4 La conscience stratégique

On se rappelera que, pour nous, la prise de conscience stratégique repose sur une maîtrise progressive à la fois des structures de connaissances linguistique et culturelle de l'apprenant et du contrôle des activités d'apprentissage. La maîtrise progressive des structures de connaissances linguistique et culturelle est essentielle parce qu'elle permet une représentation explicite de la structure et du contenu des connaissances, ce qui permet l'analyse de la signification et l'établissement de relations entre la forme et le message. Il est évident que cette dimension de la prise de conscience stratégique chevauche un grand nombre d'aspects contenus dans le syllabus langue. Cela est à la fois inévitable et heureux. Inévitable, car nous estimons essentiel de mettre de l'avant cette dimension de l'apprentissage d'une langue envisagée du point de vue stratégique, et heureux puisque la présence d'éléments communs dans deux syllabi devrait encore mieux en faire ressortir l'importance. La connaissance des relations entre la forme et le message implique l'examen des relations entre les unités lexicales d'un message, l'examen des relations entre la signification d'un message et sa

forme linguistique, l'examen de sa structure syntaxique et celui de sa structure textuelle. Les trois premiers types de relations sont connus. Pour ce qui est de la structure textuelle, on voudra en examiner, selon le cas, trois types de relations : la relation du particulier au général - ou vice versa (identification, définition, classification, illustration), la relation entre objets (comparaison, opposition) et la relation entre un objet et ses parties (structure, fonction, cause).

Pour ce qui est de la deuxième dimension de la prise de conscience stratégique, celle de la maîtrise progressive du contrôle des activités d'apprentissage par moyen de stratégies, nous rappelons pour mémoire que les stratégies dont il sera ici question doivent présenter six caractéristiques : (1) constituer des actions ou des techniques spécifiques, (2) être observables ou non, (3) être orientées vers un problème d'acquisition, d'emmagasinage, de rappel ou d'utilisation d'une information linguistique, (4) contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage, (5) être employées consciemment (même si elles peuvent devenir automatisées plus tard), (6) être susceptibles d'être changées, modifiées, rejetées ou remplacées. Dans les lignes qui suivent, on examinera successivement les stratégies d'apprentissage proprement dites, les stratégies communicatives et les stratégies sociales.

Les stratégies d'apprentissage proprement dites

Les stratégies d'apprentissage proprement dites peuvent être divisées en stratégies cognitives et en stratégies métacognitives.

Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont les étapes ou les opérations utilisées pour la résolution de problème ou pour l'apprentissage et qui demandent une analyse directe, une transformation ou une synthèse du contenu d'apprentissage. En accord avec plusieurs auteurs, nous voyons six stratégies cognitives générales susceptibles de contribuer directement à l'apprentissage de la langue seconde.

1. La clarification ou la vérification : se renseigner sur la signification des mots, sur la grammaticalité de la phrase, sur la justesse de l'interprétation sémantique et sur l'adéquation entre les formes utilisées et la situation, voilà autant de stratégies dites de clarification.

2. L'inférence : c'est tirer des conclusions, faire des hypothèses, deviner à partir d'un savoir linguistique, conceptuel ou social préalable. L'inférence portera sur la signification des mots, sur celle des messages, sur les intentions du locuteur, etc. En procédant ainsi, l'apprenant pourra déjà établir les relations entre les composantes du message qui sont essentielles à sa bonne compréhension. Les sources propices à la formulation d'hypothèses peuvent être

nombreuses. À l'écrit, par exemple, on pourra établir le sens d'un texte entier à partir de celui d'un de ses paragraphes, deviner le sens des mots en contexte, revenir sur le texte pour préciser le sens de certaines parties en bénéficiant de la compréhension globale, trouver le sens d'un mot à partir de sa fonction grammaticale, utiliser le non-verbal (images, par exemple) pour établir le sens du message, faire des hypothèses à partir du titre d'un texte, identifier les mots apparentés, utiliser ses connaissances du monde pour imaginer le contenu d'un message, laisser de côté ce qui apparaît moins important, et ainsi de suite. Ces techniques sont aussi valables pour les messages oraux, *mutatis mutandis*.

3. Le raisonnement : ici, plutôt que partir d'éléments pour faire des inductions, l'apprenant part de connaissances générales pour tirer des conclusions logiques. On classera donc sous déduction l'analogie, la synthèse, la recherche de l'organisation de la langue et l'établissement d'un système logique et réutilisable. La recherche des exceptions aux règles ainsi déduites entre également sous ce titre.

4. La pratique : elle peut contribuer à l'emmagasinage et au rappel des éléments du langage, mais l'accent est ici mis sur l'emploi correct. La répétition, l'expérimentation, l'imitation, l'application des règles et l'attention aux détails sont autant de stratégies entrant sous le titre de la pratique.

5. La mémorisation : c'est l'organisation de l'emmagasinage et du rappel des éléments de la langue. On s'intéressera alors aux procédés mnémotechniques comme l'association, les formules, les mots clés, les notes, les listes, l'attention sélective, la réponse physique, etc.

6. Le monitorat : c'est la vérification systématique de sa production et de celle des autres qui permet de déceler les erreurs, de comprendre l'organisation du message, de l'interpréter et de prendre des décisions à ce sujet. Cette stratégie est cognitive en ce qu'elle implique une analyse directe, une synthèse ou une transformation des données. Elle dépasse cependant ce premier plan et emprunte au suivant puisqu'elle demande de l'apprenant de prendre ses propres décisions et de faire ses propres évaluations.

Les stratégies métacognitives

On dira des stratégies métacognitives que ce sont celles qui permettent de surveiller, de régler et de gérer son apprentissage de la langue : **l'auto-direction, la préparation à l'avance, la planification, l'attention dirigée ou sélective et la production retardée.** On pourrait décrire l'utilisation de stratégies de ce type comme suit : l'apprenant fait des choix, établit ses priorités et planifie son apprentissage en établissant ses besoins, ses intérêts, ses goûts et en choisissant ce qu'il veut apprendre et de quelle façon le faire. Il est certain que ces décisions seront marquées par le type d'information dont l'apprenant dispose au sujet de

l'apprentissage de la langue. Il importera donc de s'assurer que des renseignements pertinents soient disponibles.

Les stratégies de communication

Les stratégies de communication sont moins directement liées à l'apprentissage des langues que celles que nous venons d'examiner. Elles en demeurent, cependant, une partie non négligeable en ce qu'elles touchent au processus de la participation à la communication, de la transmission de la signification et de la clarification de l'intention de communication du locuteur. Il s'agit donc de stratégies à utiliser pour réparer sa propre communication et pour demeurer dans la communication lorsque celle-ci devient difficile.

Il y a deux genres de stratégies communicatives : **des stratégies productives et des stratégies réceptives.** Parmi les stratégies **productives**, on peut noter (1) **l'utilisation de sa connaissance de sa propre langue** : emprunt, francisation ou traduction de mots, par exemple; (2) **l'utilisation de sa connaissance de la langue seconde**: périphrase, généralisation, reprise, par exemple; (3) **une demande explicite d'aide à son interlocuteur**; (4) **l'utilisation maximale du non-verbal** : mimique, geste, par exemple; (5) **une réduction de l'ampleur de son intention de communication** : évitement, voire même abandon. Les stratégies **réceptives** les mieux connues sont (1) **l'utilisation des mots amis** (cognats) comme indices de la signification du message; (2) **le questionnement verbal**; (3) **le questionnement non verbal**; (4) **la mémorisation de phrases ritualisées**; et (5) **l'essai de réparation de la communication**.

Les stratégies sociales

Par stratégie sociale, on entendra l'effort conscient fait par l'apprenant pour se donner des occasions de mettre en pratique dans des situations réelles de communication ses acquis linguistiques. Parmi ces stratégies, on peut noter (1) **la participation volontaire à la mise sur pied en classe d'activités** exigeant la présence et des interventions d'un francophone; (2) **l'acte de se joindre à un groupe et d'accepter d'emblée toute l'ambiguïté qui résultera de ce geste**; (3) **se donner des mécanismes de comportement en groupe** qui pourront au besoin faire illusion au sujet du niveau de compréhension de la personne de langue seconde; (4) **créer des occasions de pratique de la langue seconde**, en se rapprochant d'une ou deux personnes francophones (soit directement, soit par écrit), en suivant les émissions à la télé et à la radio, en lisant un texte premièrement en langue seconde ensuite en langue maternelle, en liant la conversation avec des interlocuteurs de la L2, etc.

4.5 Le langage de la prise de conscience

Les prises de conscience dont nous pensons avoir montré la pertinence dans les pages qui précèdent ne peuvent véritablement se faire que dans la mesure où l'apprenant dispose d'un bagage linguistique suffisant pour lui permettre d'exprimer ses points de vue sur la question à l'étude. Par contre, même si, dans les lignes qui suivent, on présente l'objectif d'enseignement comme s'il devait être interprété dans toute son ampleur, il est très important pour la bonne compréhension de notre point de vue à ce sujet de prendre note que, dans la pratique, l'objectif se limitera toujours à l'essentiel, compte tenu du niveau de l'apprenant. Par exemple, il pourra être tout à fait satisfaisant de fournir à l'élève débutant un ou deux mots permettant de qualifier de façon relativement rudimentaire un phénomène à l'étude. Ce qui se retrouve ci-après, c'est notre perception du contenu maximal. Dans la pratique, ces contenus doivent être ramenés au niveau des apprenants, le retour cyclique au cours des années devant être suffisant pour assurer un contrôle correspondant à peu de choses près aux besoins des prises de conscience.

Il nous a été aussi difficile de ne pas utiliser, à l'occasion, des termes techniques, la périphrase, si utile à l'apprenant de langue seconde, ne permettant pas de rendre les concepts avec toute la précision requise. Nous avons cependant essayé d'ajouter des exemples, là où la chose était possible.

Le métalangage

Le métalangage, c'est ce qui permet de parler de tous les codes symboliques, y compris du langage lui-même. Pour nos besoins, l'apprenant devrait avoir, à un niveau ou l'autre, des connaissances linguistiques sur les plans suivants :

1. Les mots pour parler de la grammaire
   (a) des catégories lexicales (nom, verbe, adjectif,...)
   (b) des relations grammaticales (sujet, objet, attribut,...)
   (c) des formes (masculin, singulier, pronominal, synonyme,...)
   (d) de l'orthographe (ça prend un « s »,...)
   (e) de la prononciation (le « u » de arguer se prononce comme dans tuer,...)
   (f) de la morphologie (racine, préfixe, terminaison,...)
   (g) de la signification des mots
2. Les mots pour parler du discours
   (a) de son emploi approprié au contexte; de la valeur de son message; des relations forme/fonction; de la relation locuteur/message; de la relation locuteur/contexte;

(b) de la cohérence du discours; de l'enchaînement des énoncés; de l'anaphore; de la séquence; de la comparaison; de la structure du paragraphe; du texte...

(c) de l'emploi des marques de cohésion; des connecteurs; des marqueurs temporels; de la concordance des temps;

(d) des moments du discours (introduction, conclusion,...); du maintien, de l'interruption et de la prise de parole;

(e) de l'interprétation du discours (ironique, persuasif, fondé ou non...)

(f) du genre de discours (narration, dialogue, publicité, message ritualisé, message téléphonique, lettre, prise de notes,...)

Le langage de la culture

Pour nos besoins, l'apprenant devrait avoir, à un niveau ou l'autre, le langage culturel pour traiter

1. des catégories culturelles et des patterns

   (a) culture matérielle (objets, artisanat, outils,...)

   (b) culture langagière (comptines, proverbes, fables, contes,...)

   (c) culture sociale (famille, associations, mariage, activités,...)

   (d) culture économique (biens, contrats, rentes, pensions,...)

   (e) culture spirituelle (croyances, foi, rites,...)

   (f) culture psychologique (personnalité, vue du monde,...)

   (g) culture esthétique (arts plastiques, beaux-arts, musique, danse,...)

2. des fonctions de la culture

   (a) relations entre catégories/patterns culturels

3. des processus culturels

   (a) transmission de la culture

   (b) utilisation de la culture

   (c) enculturation, acculturation

   (d) assimilation, intégration

   (e) biais, préjugés, stéréotypes positifs/négatifs

   (f) discrimination, racisme

(g) sensibilisation aux cultures

(h) appartenance culturelle, ethnique et sociale

4. de l'histoire d'une culture

(a) changement et stabilité

(b) diversité culturelle

(c) similitudes culturelles

5. des concepts et des symboles culturels

(a) signification des divers symboles

(b) distinctions jeu/travail, léger/sérieux,...

(6) de l'étude d'une culture

(a) méthodes d'étude (observation, cas,...)

(b) utilisation de documents authentiques (textes, films, narrations, entrevues, histoires personnelles,...)

(c) étude comparative, analytique.

Le langage de la conscience stratégique

Pour nos besoins, l'apprenant devrait connaître, à un niveau ou l'autre, selon les besoins, le langage de la prise de conscience stratégique pour traiter

1. de la relation entre forme et message

2. des stratégies d'apprentissage proprement dites et de leurs processus

(a) clarification ou vérification

(b) induction (ou devinette)

(c) déduction

(d) pratique

(e) mémorisation

(f) monitorat, y compris la surveillance, le réglage et l'auto-direction de son apprentissage

3. des stratégies de communication

(a) utilisation du non-verbal

(b) recours à la langue maternelle

(c) appel à l'aide

(d) utilisation d'éléments connus de la langue seconde

(e) réduction de l'intention de communication

4. des stratégies sociales

(a) phrases, expressions, mots permettant de simuler la compréhension

(b) phrases, expressions, mots permettant de s'introduire dans un groupe

(c) phrases, expressions, mots permettant de pouvoir espérer de l'aide de ses amis

(d) phrases, expression, mots permettant de pouvoir créer des occasions pour pratiquer la langue cible.

4.6 Conclusion

Pour terminer, nous voulons réitérer qu'il ne s'agira, dans tous les cas d'intervention au nom du syllabus de formation langagière générale, de fournir à l'apprenant que le strict minimum pour lui permettre de réaliser avec profit l'exercice de prise de conscience demandé. Les contenus qui ont été explicités dans le chapitre qui s'achève l'ont tous été dans cette optique et en ayant constamment présent à l'esprit le fait que ces éléments sont appelés à se retrouver sous une forme ou une autre dans des ensembles intégrés beaucoup plus vastes, où plusieurs dimensions d'enseignement suggérées ici pourront être assurées.

CHAPITRE 5

PORTÉE ET PROGRESSION

5.1 Portée

Le domaine de la formation langagière peut être très vaste, les chapitres qui précèdent l'auront amplement montré. À ce point de notre réflexion, il ne nous semble pas utile de tenter de le réduire car nous ne disposons pas véritablement des critères qui pourraient nous permettre de le faire objectivement. C'est que la recherche sur ce sujet n'en est encore qu'à ses premiers pas et que, pour concluante qu'elle ait été dans des groupes où la formation langagière générale se faisait dans le cadre des études en langue maternelle, elle n'a pas encore suffisamment progressé en langue seconde pour déjà permettre des sélections préliminaires.

Le domaine dont nous recommandons l'inclusion dans un curriculum multi-dimensionnel s'intéresse à tous les éléments susceptibles de rendre plus efficace l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Les recherches menées au cours des quinze dernières années ont progressivement identifié les composantes de ce qui pourrait constituer la formation langagière générale. Ces composantes ont été examinées en détail dans les chapitres qui précèdent et il n'est pas nécessaire d'y revenir ici sauf, peut-être, pour réitérer leur efficacité démontrée en ce qui a trait à leur action sur les processus impliqués.

Le fait que les contenus déjà proposés doivent être intégrés dans un ensemble multidimensionnel cohérent constitue une raison supplémentaire pour ne pas tenter de réduire arbitraire-

ment la portée des trois champs de prise de conscience examinés. Il ne s'agit pas, en effet, pour nous, de suggérer un modèle d'enseignement/apprentissage des langues où la formation langagière générale serait la source de toutes les autres décisions au sujet de cette activité. Nous écrivons ceci en ce moment, non pas parce que nous pensons la chose impossible, au contraire. Mais une telle approche, si jamais elle se concrétise, demeure encore dans le futur et attend des confirmations de recherches empiriques beaucoup plus détaillées. Il nous semble beaucoup plus réaliste et prudent d'avancer pas à pas et de faire apparaître la formation langagière générale dans le curriculum multidimensionnel comme support à l'ensemble des processus. En procédant ainsi, nous devrions favoriser la réflexion et la recherche sur cette dimension de l'enseignement/apprentissage et permettre la délimitation progressive de l'étendue opérationnelle du domaine.

Les contenus proposés se trouveront donc définis un à un par les environnements linguistiques, culturels et communicatifs/expérientiels dans lesquels ils se situeront. Il nous semble donc juste de dire que la portée du syllabus se définit par sa contribution possible à l'amélioration de l'action de l'enseignant et de la qualité de l'effort de l'apprenant.

5.2 Progression

Les travaux qui nous ont servi à établir la portée du domaine de la formation langagière générale ne stipulent à peu près jamais les moments optimaux pour l'introduction de telle ou telle composante dans le curriculum.

On se rappellera que les recherches de Hawkins portaient sur des élèves d'un niveau scolaire équivalant à celui de la septième année au Canada et que la formation langagière générale a été soit utilisée en conjonction avec l'enseignement de la langue maternelle, soit constituée en cours plein droit (donné, évidemment, dans la langue maternelle des apprenants) en préparation aux cours de langue seconde. Or, si les descriptions fournies par Hawkins et d'autres nous ont permis de nous faire une idée assez juste sur le morcellement des contenus, elles n'indiquent pas de progression au sens où nous l'entendons en didactique des langues secondes. Ce ne sont donc pas ces sources qui pouvaient nous diriger dans l'établissement d'une progression pour les contenus suggérés.

Cela dit, il nous restait le recours aux principes de la pédagogie générale et aux connaissances sur le développement intellectuel des élèves. Nous avons donc tenté de faire entrer ces variables en ligne de compte dans notre répartition des contenus de la formation langagière générale en trois niveaux.

Les trois niveaux indiqués correspondent en gros à ceux sur lesquels tous les membres de l'Étude nationale s'étaient entendus en cours de route, à savoir que le *niveau un* recouvre les quelque 360 premières heures d'enseignement/ apprentissage de la langue seconde, le

niveau deux les quelque 360 heures suivantes et le *niveau trois*, les quelque 360 dernières heures. Pour fins de référence facile, nous disons que le *niveau un* correspond aux études de français en quatrième, cinquième et sixième années, le *niveau deux* en septième, huitième et neuvième années et le *niveau trois* en dixième, onzième et douzième années, ceci pour un enseignement réparti en périodes quotidiennes d'une quarantaine de minutes. Il est donc clair que des organisations temporelles différentes demanderont des ajustements tant qualitatifs que quantitatifs des contenus suggérés.

Enfin, tout comme c'était le cas pour la portée des contenus, il est certain que la séquence de présentation des contenus de ce syllabus va dépendre en bonne partie de l'ensemble des autres contenus constituant le curriculum multidimensionnel. Il ne nous semble, en effet, pas souhaitable de présenter l'un ou l'autre des éléments du syllabus de façon isolée, non motivée. Il en va du contenu de formation langagière générale comme de tous les autres : il n'atteint son véritable potentiel que dans la mesure où il se trouve intégré à la vie, aux expériences de l'apprenant. Nous n'en voulons pour exemple que le fait que, dans les contenus que nous suggérons, nous demandons souvent à l'apprenant d'établir des liens entre ses nouvelles acquisitions et ses connaissances en langue maternelle pour leur donner toute leur pertinence. C'est ainsi, selon nous, que le processus d'enseignement/apprentissage est le plus efficace. Les contenus de formation langagière générale intégrés dans des ensembles plus vastes devront donc s'adapter à cet environnement et, dans ce sens, ils sont à la fois souples et interchangeables. Et comme leur retour cyclique dans des environnements variés est prévu, c'est dans l'ensemble du programme que chacun de ces contenus sera traité *in extenso*, chaque présentation parcellaire constituant un des éléments du tout.

La progression suggérée dans ces pages ne se veut donc pas définitive. De fait, elle doit être constamment en ajustement en fonction du moment de présentation de ses éléments, du niveau de développement des apprenants et du contexte.

CHAPITRE 6

ASPECTS PÉDAGOGIQUES

6.1 Introduction

Une fois les objectifs formulés et les contenus déterminés, il convient maintenant de nous arrêter quelques instants sur la dimension pédagogique qui doit sous-tendre l'ensemble si celui-ci doit être efficace. Tel est l'objet du présent chapitre. Dans les pages qui suivent, nous discuterons tour à tour les principaux principes pédagogiques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour formuler notre démarche pédagogique, les composantes de cette démarche, quelques techniques qui peuvent être utilisées dans son explicitation, et quelques exemples trop peu nombreux d'applications.

6.2 Les principes d'enseignement sous-jacents à la démarche proposée

En didactique des langues secondes, les approches pédagogiques se regroupent autour de deux tendances, l'une analytique, à prédominance linguistique, l'autre non analytique, à prédominance psychologique et pédagogique (Stern, 1983b). La tendance analytique repose surtout sur les travaux en sociolinguistique et en sémantique et passe par l'établissement des besoins langagiers de l'apprenant (Kramsch, 1984). La tendance non analytique est, comme on pourrait le déduire de son nom, globale, intégrée, naturaliste, expérientielle et participative. Elle découle d'une perspective humaniste sur les relations en classe et met l'accent à la fois sur l'autonomie de l'apprenant et sur son développement cognitif et non cognitif.

Dans le texte qui a servi de point de départ à l'Étude nationale, Stern (1983a) indiquait que, selon lui, un syllabus de formation langagière générale impliquait un enseignement de type analytique, comparatif et explicite. Ce point de vue selon lequel l'analyse, la comparaison et l'explicitation sont nécessaires au développement de la prise de conscience est d'ailleurs partagé par plusieurs autres (Hamers et Blanc, 1984; Bialystok, 1984, 1985a; Robinson, 1985; Ellis, 1987; Giroux, 1988). Nous n'hésitons nullement à nous joindre à cette liste et à proposer comme premier ensemble de principes d'enseignement l'analyse, la comparaison et l'explicitation. En d'autres termes, la prise de conscience implique, en dernière analyse, la réflexion consciente.

Mais nous avons également déjà mentionné à plusieurs reprises, en nous appuyant sur plusieurs auteurs, qu'en plus de la réflexion, le subjectif, l'affectif, l'intuition, les sentiments et la motivation constituaient également des voies d'accès à la prise de conscience, que nous proposons comme deuxième principe d'enseignement (Hamers et Blanc, 1984; Kramsch, 1984; Huard, 1986; Kehoe, 1985; Wenden et Rubin, 1987; Giroux, 1988). De cette analyse, il nous semble donc ressortir que, pour un enseignement efficace de la formation langagière générale, il serait souhaitable de faire le mariage des deux options présentées en début de chapitre plutôt que de se cantonner dans un camp ou l'autre, ce qui, au mieux, constituerait une décision tout à fait arbitraire. Dans la pratique, l'analyse, la comparaison et l'explicitation viennent dans l'ensemble de la démarche une fois que l'apprenant a vécu ses propres expériences relatives à la langue seconde et qu'il a donc été déjà confronté à ses propres sentiments (non analytiques) sur ce sujet. Nous sommes donc d'accord avec le fait que l'enseignement de la formation langagière générale doit être d'abord analytique, comparatif et explicitatif mais nous voudrions toujours garder à l'esprit les contributions importantes des dimensions non analytiques à la prise de conscience. Donc, nous proposons l'équilibre des deux tendances comme un troisième principe d'enseignement.

Une des caractéristiques du syllabus sur lequel nous travaillons est la prise de conscience stratégique. Cela implique finalement non seulement l'enseignement des stratégies mais également celui des processus qui les sous-tendent. Le tableau suivant, inspiré de Ellis (1987), fournit des exemples de ce que nous entendons ici :

PROCESSUS	STRATÉGIES
Formation d'hypothèses	Simplificative (surgénéralisation et transfert) Inférence
Testing d'hypothèses	Réceptive Productive Métalinguistique Interactive
Automatisation	Pratique formelle Pratique fonctionnelle
Planification	Simplificative (sémantique et linguistique)
Correction	Monitorat
Participation	Communicative Sociale

Il ressort bien de ce qui précède que l'enseignement ne sera pas seulement limité aux techniques à utiliser dans tel ou tel cas donné. Nous proposons donc, au-delà des trois principes de base discutés jusqu'ici, que l'enseignement de la prise de conscience stratégique impliquera au premier plan celui des processus qui sous-tendent les stratégies de l'apprenant, ce qui constitue notre quatrième principe d'enseignement.

Un cinquième principe nous semble également fondamental. Il découle des travaux de Bialystok (1985) — qui s'inspire elle-même des travaux de Piaget (1929) ainsi que de ceux de Vygotsky (1962) — et indique qu'il doit y avoir un niveau d'adéquation minimal entre les techniques utilisées par l'enseignant et les stratégies développées par l'apprenant. Cela signifie qu'il serait inutile pour l'enseignant de se servir de techniques ne correspondant pas aux capacités stratégiques de l'apprenant, lesquelles peuvent être définies à la fois en termes de sa connaissance des formes langagières et de sa perception des stratégies susceptibles

d'en faciliter l'apprentissage. Nous dirons donc que, de façon générale, les techniques d'enseignement doivent être compatibles avec les stratégies normalement employées par l'apprenant.

La prise de conscience culturelle présente également des caractéristiques dont on devra tenir compte dans les fondements que nous nous donnons. Comme le rappelle Robinson (1985), la transmission de la culture s'effectue par toutes les voies imaginables, qu'elles soient verbales ou non verbales. Il en va de même pour la réception du message culturel. Il s'ensuit que l'enseignement de la prise de conscience culturelle devra prendre en compte, comme sixième principe, ces diverses modalités afin de mettre l'apprenant en état de percevoir le message culturel tel qu'il est transmis, de l'intégrer dans son bagage personnel et, le cas échéant, de disposer de moyens analogues pour transmettre le message à son tour.

En outre, il va sans dire que nous souscrivons aux principes de l'enseignement général et que nous croyons qu'ils ont leur place dans les fondements pédagogiques du syllabus de formation langagière générale. Ainsi, le syllabus présentant une dimension cognitive importante, nous voudrons que la démarche passe normalement du connu vers l'inconnu, du plus simple vers le plus complexe. Nous voudrons également qu'elle respecte le rythme normal du développement psychologique et cognitif de l'apprenant. Cela impliquera, par exemple, le passage progressif de la dépendance de la langue maternelle vers la centration sur la langue seconde, de la mémorisation vers l'inférence et, de façon plus générale, le respect des trois étapes déjà discutées ailleurs, à savoir l'inhabileté initiale à utiliser une stratégie, puis la capacité de l'utiliser mais seulement sous direction et, enfin, la capacité de choisir une stratégie appropriée aux besoins de communication.

Enfin, il ne faudrait pas oublier qu'un nouvel apprentissage ne devient intégré à la formation véritable d'un individu que s'il est réutilisé dans des contextes normaux. Dans le cas qui nous intéresse ici, cela signifie que les expériences langagières, culturelles et stratégiques devront servir de points de départ à de nouvelles expériences, plus complexes. C'est par le réinvestissement des apprentissages, en effet, que ceux-ci deviennent non plus de simples connaissances, mais des habitudes de vie. Le réinvestissement des acquis constituera donc un autre de nos principes pédagogiques de base.

Bref, tels sont les principaux principes pédagogiques dont il a été tenu compte dans l'explicitation de la démarche pédagogique que nous considérons comme la plus susceptible de produire les effets attendus de la formation langagière générale

6.3 Une démarche pédagogique pour la formation langagière générale

L'objectif avoué de la formation langagière générale est de produire chez l'apprenant une

prise de conscience aux plans linguistique, culturel et stratégique, une prise de conscience qui se veut facilitatrice d'apprentissage. Mais comment développer cette prise de conscience? Il nous semble, suite à notre étude, que les quatre étapes suivantes doivent faire partie de la démarche.

L'expérience

La première étape, c'est celle de l'expérience. Toute connaissance au plan qui nous intéresse ici ne peut provenir que des expériences vécues ou, à tout le moins, observées de très près par l'apprenant. C'est à partir de ces expériences que se mettent en branle les autres processus qui permettront, ultimement, l'intégration des résultats de celles-ci dans la formation de l'individu. C'est d'ailleurs Hamers et Blanc (1985) qui font remarquer, traitant du plan culturel, qu'un individu ne peut développer une conscience de sa propre culture sans avoir eu des expériences, puis acquis des connaissances d'une autre.

Partir des expériences de l'individu, c'est mettre celui-ci au cœur même de son activité d'apprentissage. C'est également reconnaître que c'est lui qui doit être, dans la mesure du possible et de ses expériences antérieures, le maître d'œuvre de son apprentissage. C'est enfin lui donner l'occasion de développer et de mettre en application des stratégies personnalisées qui deviendront les plus susceptibles de permettre un apprentissage efficace. C'est donc vraiment la première étape du processus de centration sur l'apprenant qui constitue, en ce moment de nos connaissances, le meilleur objectif possible de toute intervention pédagogique dans le domaine de la didactique des langues.

Étant donné la structure de l'Étude nationale sur les programmes de français de base, les contenus d'expérience ne sont pas d'abord du ressort du syllabus de formation langagière générale. On trouvera plutôt ceux-ci dans les syllabi culture et communicatif/expérientiel. Ce qui est examiné dans le présent syllabus, c'est le processus qui permettra d'exploiter au maximum certaines de ces expériences en vue de les faire contribuer pleinement au développement général de la personne. Pour pouvoir exploiter des expériences, il faut d'abord les vivre, mais il est tout aussi important de leur donner suite.

L'analyse comparative

L'étape suivante, c'est l'analyse et la comparaison. Stern (1983b) estime ces deux composantes essentielles, vu les objectifs de notre syllabus. Bialystok (1984) renchérit en indiquant que les connaissances doivent être analysées si elles doivent mener à la cognition. L'analyse, c'est la décomposition d'une expérience linguistique, culturelle ou stratégique en ses éléments constitutifs en vue d'une meilleure compréhension ultérieure de cet objet. La décomposition en éléments implique, en tout premier lieu, que celui qui analyse dispose

d'unités permettant la décomposition. Dans le cas de la langue seconde, les domaines ressources seront ou bien les connaissances antérieures de la langue cible, ou bien celles de la langue maternelle, ou alors une combinaison des deux.

Le moyen privilégié de cette analyse sera la comparaison. En effet, c'est en établissant des relations entre de nouvelles perceptions et celles qu'il possède déjà que l'individu en arrive à reconnaître, à identifier les composantes de ces nouvelles acquisitions. Il est clair que la procédure que nous proposons doit favoriser des transferts nombreux entre la langue maternelle et la langue seconde. C'est d'ailleurs un de nos buts avoués, car nous croyons que c'est par là que passe la voie vers une meilleure formation globale de l'apprenant. En faisant des transferts, ce dernier sert non seulement la cause de l'apprentissage de sa langue seconde mais également celle de l'amélioration de sa connaissance de sa propre langue maternelle, ces transferts menant à l'explicitation de connaissances latentes et, en dernière analyse, à une meilleure exploitation de celles-ci dans l'une ou l'autre circonstance. Pour ce faire, cependant, l'apprenant doit dépasser le stade de la prise de conscience d'unités constituantes des ensembles analysés pour en arriver à reconstituer des ensembles cohérents suite à ses observations.

La réflexion

La troisième étape sera donc celle de la réflexion, de l'explicitation. Contrairement aux deux premières étapes, cependant, celle de la réflexion n'est peut-être pas aussi transparente et demandera, par conséquent, plus de... réflexion pour sa bonne compréhension. C'est pourquoi nous voudrions nous y arrêter un peu plus longuement.

Les objets de la réflexion

La réflexion, on l'imaginera sans peine, est un concept fort complexe dont nous ne toucherons que quelques aspects dans les lignes qui suivent. Au plan où elle nous intéresse, elle porte sur l'ensemble des domaines. C'est pourquoi on parlera de réflexion « méta- » (au-delà de).

Pour Kramsch (1984), il y a deux objets de réflexion importants en pédagogie des langues secondes. Le premier, c'est la réflexion métalinguistique ou, en d'autres termes, les considérations sur la grammaire, la syntaxe, etc. Pour comprendre le fonctionnement d'une langue, il y a lieu d'examiner de très près comment celle-ci est structurée. En outre, comme la langue dont nous souhaitons comprendre le fonctionnement est utilisée comme moyen de communication, il y a lieu, toujours selon Kramsch, d'avoir un deuxième objet de réflexion, la réflexion métalangagière. On dira de cette dernière qu'elle porte sur les processus que l'on retrouve dans les interactions entre individus. Ce genre de réflexion est aussi connu sous la rubrique d'objectivation où l'apprenant prend un recul sur son discours. En d'autres termes,

il n'est pas suffisant de se demander comment fonctionne la langue (plan métalinguistique). Il faut aller jusqu'à examiner comment fonctionne la communication à l'aide de la langue (plan métalangagier). Et comme nos contenus dépassent le seul plan linguistique pour s'intéresser aussi au plan culturel, nous ajouterons, suivant en cela Robinson (1985), par exemple, que la réflexion doit inclure un troisième objet, la réflexion métaculturelle.

Ce qui devrait ressortir du paragraphe précédent, c'est ce en quoi le syllabus de formation langagière générale se distingue des syllabi langue et culture : ses objets premiers de réflexion ne sont pas les mêmes. Et si on ajoute à ces trois premiers objets celui qui est propre au présent syllabus mais qui appuie le rôle actif et responsable de l'apprenant prévu au syllabus communicatif/expérientiel, à savoir la réflexion sur les stratégies, on a alors à la fois les quatre objets de réflexion du syllabus de formation langagière générale et ses points de convergence et de divergence avec les autres syllabi. Reste à déterminer comment cette réflexion, fondamentale pour notre propos, peut se réaliser dans la salle de classe.

La pédagogie de la réflexion

Le but de la réflexion est d'amener l'apprenant à questionner son vécu en vue de son analyse et de l'intégration des résultats de cette dernière. Pour Huard (1986), les termes à retenir sont intégration, structuration et appropriation. Pour Germain *et al.* (1984), le processus utilisé est du genre « objectivation », qu'ils décrivent, au plan métalangagier, comme

> un processus d'élucidation des paramètres de la communication, de manière que l'apprenant arrive à modifier son propre discours ou arrive à mieux comprendre autrui. En d'autres termes, l'objectivation est une technique pédagogique qui vise essentiellement à faire prendre conscience à l'apprenant des divers facteurs inhérents à la communication (tant orale qu'écrite), de manière à assurer une meilleure adéquation entre l'intention de communication, la situation de communication et le discours produit.

Pour ces auteurs, ce processus de réflexion devrait s'effectuer en trois temps : la réflexion-avant, la réflexion-pendant et la réflexion-après. La réflexion-avant permet d'abord l'introduction du sujet de la réflexion, que celui-ci soit linguistique, culturel ou stratégique. Elle permet également l'anticipation de l'objet d'apprentissage et l'établissement de liens préliminaires avec les connaissances générales et spécifiques pertinentes que possède déjà l'apprenant. Enfin, ce premier temps est aussi l'occasion de la mise en place et de la compréhension des consignes à suivre dans cette activité d'apprentissage.

Suite à cette préparation, l'apprenant est alors prêt à passer à la réflexion-pendant. C'est celle qui se produit en cours d'activité (ou de suites d'activités). Elle permet la vérification des attentes et, le cas échéant, l'adaptation de ces dernières à la réalité de la situation. Ce faisant,

l'apprenant est amené à se détacher progressivement, à se distancer de son objet d'étude pour pouvoir l'analyser selon ses paramètres propres, non pas selon des critères pré-établis.

Avec la réflexion-après, l'apprenant est amené, une fois l'activité terminée, à l'examiner avec le recul du temps et de l'expérience. Il est alors en mesure de jeter un regard critique, de considérer le degré de réussite (ou d'échec) face à l'objet d'apprentissage et d'effectuer un retour réflexif sur l'ensemble de l'activité. Le tableau suivant (adapté de Germain *et al.*, 1984) indique les mots clés pour chacun des trois temps de réflexion.

RÉFLEXION-AVANT	RÉFLEXION-PENDANT	RÉFLEXION-APRÈS
Mise en train Mise en situation Anticipation	Distanciation partielle Mise au point Analyse de la production selon ses paramètres	Distanciation totale Regard critique Considération de la réussite ou de l'échec Analyse Retour réflexif

Comme on aura pu le constater, la réflexion concerne à la fois l'apprenant et l'enseignant, le premier à titre de celui qui est en processus d'apprentissage, le second à titre de facilitateur d'apprentissage. Parmi les gestes possibles de l'apprenant à l'un ou l'autre des temps de la réflexion, on pourrait noter

-l'examen des paramètres de l'activité proposée

-l'anticipation et la préparation de l'activité

-la distanciation préliminaire face à l'objet d'apprentissage

-la narration de sa perception, de sa compréhension des activités vécues

-la narration du vécu des autres participants tel que perçu par lui

-l'expression de ses difficultés, de ses blocages

-la narration de son vécu affectif, de ses sentiments

-l'expression de ses découvertes

-la critique des paramètres, des formes de l'activité

-la considération de la réussite/de l'échec de l'apprentissage escompté

-la narration de son évolution suite à l'apprentissage

-etc.

Quant à l'enseignant, facilitateur, il aidera l'apprenant à réfléchir en dirigeant subtilement l'activité de réflexion. Cette intervention pourrait être résumée par les quelques questions suivantes qui sous-tendront l'une ou l'autre des étapes.

-La tâche proposée/l'activité/le problème à résoudre
  correspondent-ils à vos besoins?
  posent-ils des difficultés particulières?
  présentent-ils un défi?
-Le contenu de l'activité/du message
  correspond-il aux anticipations?
    En quoi est-il semblable?/différent?
  aurait-il pu être mieux anticipé?
    Quelles ont été les lacunes?
-Quelles précisions ce contenu vous fait-il apporter
  à vos connaissances langagières?
  à vos connaissances culturelles?
  à vos connaissances stratégiques?
-Quelles questions sont soulevées par cette activité?
-Qu'est-ce que vous avez appris?
-Quels ont été vos sentiments au cours de cette activité?
-Quel a été l'apport du groupe
  au plan positif?
  au plan négatif?
-Quel a été votre apport au groupe sur ces deux plans?

et, à un niveau plus avancé,

-Comment vous êtes-vous développé suite à cette expérience?
-Quelles sont les conséquences de ce développement
  pour vous?
  pour les autres?
-etc.

Mais au-delà de la participation de l'enseignant au processus de réflexion comme facilitateur, l'ensemble des données tirées de l'exercice peut aussi servir à une remise en question

et, le cas échéant, à une amélioration de l'activité pédagogique. Sur ce plan, la réflexion de l'enseignant pourra porter, entre autres choses,

-sur les contenus d'apprentissage
-sur les situations d'apprentissage
-sur les stratégies éducatives
-sur les techniques pédagogiques
-sur l'environnement physique, spatial et temporel
-sur le fonctionnement de la classe
-sur l'organisation de ses unités d'enseignement
-sur les liens entre contenus, objectifs et résultats obtenus
-sur la forme et l'efficacité de ses interventions
-sur les conséquences de ses actes, de ses paroles
-sur les attitudes qu'il transmet
-sur les rapports entre son enseignement et les objectifs éducatifs de l'école.

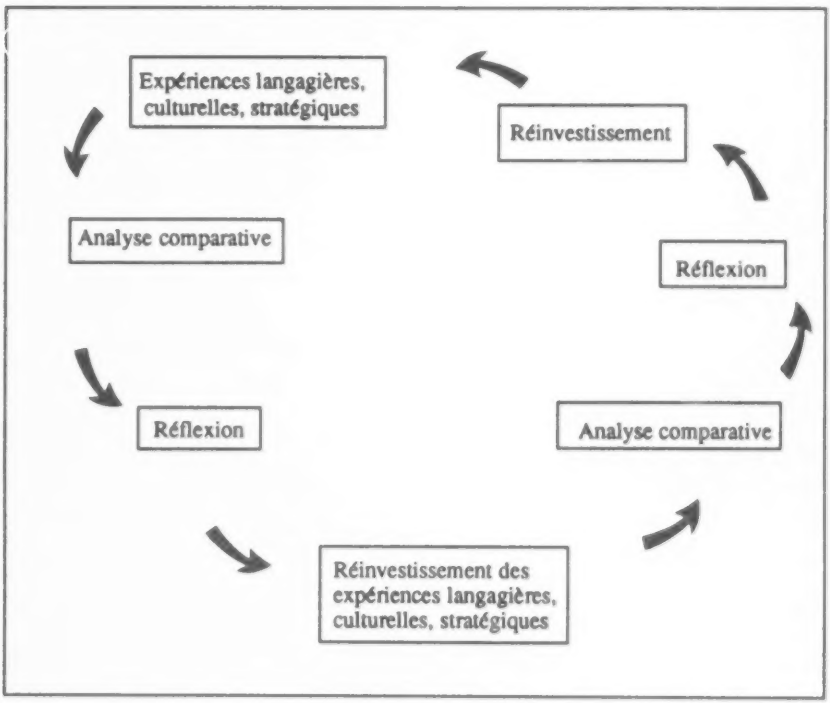
Présentée en détail comme elle vient de l'être, l'étape de la réflexion peut paraître complexe. En réalité, cette complexité est plus apparente que réelle : si les possibilités d'intervention sont fort nombreuses, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, seulement un petit nombre d'entre elles sont employées à tel ou tel moment d'une activité pédagogique. Il ne saurait en effet être question de faire franchir minutieusement chacun des pas mentionnés plus haut. Il s'agit plutôt de s'assurer que, par l'exploitation efficace de quelques-uns d'entre eux, le processus de réflexion se trouve engagé. Encore une fois, on ne voudra pas régler toute une question d'un seul coup : c'est par le retour des situations que va se faire l'examen progressif de la dimension globale de telle question donnée.

Le réinvestissement

Cette dernière étape de notre processus pédagogique est le prolongement normal de toute activité d'apprentissage. En effet, s'il doit être intégré dans le vécu de l'apprenant, l'apprentissage doit servir à son tour de point de départ à d'autres apprentissages plus approfondis. Pour donner un exemple simple, si on a appris à poser des questions sur un sujet et à comprendre les diverses réponses qui peuvent y être données, un réinvestissement possible pourrait être l'utilisation de cette nouvelle habileté pour le développement d'une autre : faire une enquête sur ce sujet auprès du public. Nous dirons donc que toute démarche d'apprentissage portant sur la formation langagière générale devra déboucher sur des activités de réinvestissement qui constitueront, à leur tour, des bases nouvelles pour une

activité subséquente plus complexe, et ainsi de suite. C'est de cette façon, on l'aura compris, qu'une situation de départ exploitée de façon partielle pourra devenir une situation terminale exploitée dans la portion souhaitée de sa diversité.

Pour conclure cette partie sur le processus pédagogique, nous résumons notre pensée à l'aide d'un schéma inspiré de Germain et LeBlanc (1986):



6.4 Procédés didactiques

Malgré la nouveauté du domaine qui nous intéresse, il existe un certain nombre de procédés

didactiques susceptibles de mener à des résultats valables et sur lesquels nous voudrions maintenant nous arrêter.

Procédés pour une prise de conscience culturelle

L'enseignement de la prise de conscience culturelle (et de la culture) doit éviter de transmettre les stéréotypes, les préjugés et le racisme, mais doit en même temps rendre ceux-ci transparents comme objets d'analyse. Les principaux procédés didactiques susceptibles de produire cet effet sont l'étude de cas, la simulation, le travail en équipe multiculturelle et l'analyse objective et raisonnée (Aboud et Mitchell, 1977; Slavin et Madden, 1979; Metz, 1980; Nickerson et Prawat, 1981; Gibson, 1983; Wallerstein, 1983; Camilleri, 1986).

L'étude de cas est une technique naturaliste classique qui, en faisant porter l'attention sur un cas particulier, évite les stéréotypes tout en fournissant une très grande richesse de détails. Quant aux simulations, elles permettent à l'apprenant de se mettre dans la peau d'un personnage pour tenter de résoudre un problème dans la perspective qui est propre à cette personne. Le travail en équipe multiculturelle, pour sa part, a pour effet, s'il est bien mené, de réduire la tension entre les membres de diverses cultures et de conduire à la bonne entente en faisant prendre conscience du caractère souvent complémentaire des habiletés des divers membres du groupe. Pour ce qui est de l'analyse objective et raisonnée, elle porte sur un peuple ou sur un groupe culturel et met l'accent à la fois sur les ressemblances entre humains et sur une examen lucide des différences et des difficultés que ces dernières peuvent parfois provoquer.

Les moyens disponibles en vue de l'emploi de l'un ou l'autre de ces procédés sont diversifiés : le jeu de rôle, le compte rendu du vécu culturel, les documents oraux et visuels de tous les types (y inclus les bandes dessinées), etc. Dans tous les cas, cependant, on voudra éviter la présentation simple et hors contexte. La prise de conscience culturelle implique au départ la résolution de problèmes (Wallerstein, 1983).

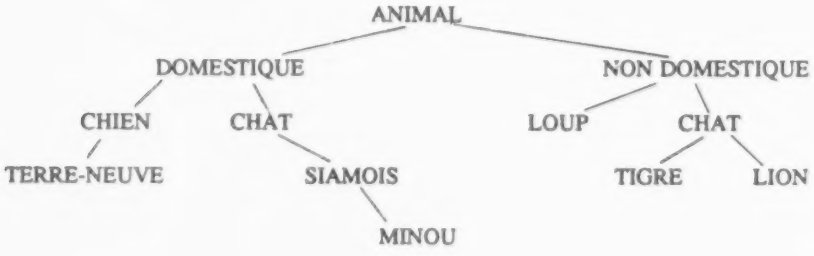
Procédés pour une prise de conscience stratégique

Parmi les procédés susceptibles de faciliter la prise de conscience stratégique, on retrouve la mise en relief, le réseau de concepts et le résumé (Novak et Gowin, 1984; Boyer, 1985).

La mise en relief, c'est l'explicitation des indices susceptibles de mieux faire comprendre l'objet de l'enseignement. Plusieurs techniques, plus ou moins élaborées, peuvent être utilisées pour en arriver à cette fin. On pourra, par exemple, annoncer le sujet qui sera traité

dans le texte à l'étude. Ou encore dire de quel genre de texte il s'agit. On voudra peut-être faire précéder un texte d'une présentation des idées principales et secondaires qui s'y trouvent. Ou mettre en marge des indications visant à attirer l'attention sur des points donnés. Bref, toute technique qui aidera l'apprenant à identifier des éléments jugés pertinents à sa meilleure compréhension, à son meilleur apprentissage.

Le réseau de concepts est une technique que l'on retrouve plus souvent en langue maternelle qu'en langue seconde, mais un emploi judicieux qui respectera les capacités langagières des apprenants pourra être également très efficace en langue seconde. C'est, pour reprendre les termes de Boyer (1985), la concrétisation sous forme visuelle du réseau des relations abstraites qui sous-tendent un texte ou tout autre ensemble organisé. Hanf (1971) disait déjà qu'il s'agissait de « a verbal picture of ideas which are organized and symbolized by the reader. » En enseignement de la langue seconde, Piepho (1985) part de textes écrits ou oraux pour organiser son cours et, choisissant un mot clé, il demande aux apprenants de lui suggérer tous les mots qui peuvent s'y rattacher logiquement. Par exemple, le mot clé « animal » pourrait évoquer les mots « domestique, non domestique, chien, tigre, minou, terre-neuve, siamois, lion, chat. » L'objectif de l'exercice sera alors de réorganiser cette suite d'éléments en séquences logiques. Pour la série qui nous sert d'exemple, on obtiendrait éventuellement l'organisation suivante :



Comme on peut le voir, le classement qui résulte de cet exercice permet d'établir des relations entre divers niveaux de concepts. Ainsi, l'apprenant sera amené à reconnaître que « minou » ne peut que se situer en bout de chaîne car il constitue ici le cas d'espèce. Nous avons volontairement gardé notre exemple simple : il est évident que des connaissances plus développées pourraient conduire à l'établissement de réseaux de concepts beaucoup plus complexes, sur lesquels nous pourrions même indiquer la relation entre les concepts telle que « fait partie de, » « est un exemple de, » « dépend de, » « est relié à, » « implique, » etc.

Il ne nous semble pas nécessaire d'illustrer plus avant ici. Ce qui importe, c'est de reconnaître que l'utilisation d'une telle démarche peut avoir des effets importants sur l'organisation de la pensée et sur la formation générale tout en étant productive au plan de l'apprentissage de la langue seconde.

Pour Anderson (1986), Merritt *et al.* (1979), Novak et Gowin (1984) et Boyer (1985), ce procédé didactique a de nombreuses applications possibles, tant au primaire qu'au secondaire :

-l'exploration des connaissances préalables des apprenants

-la préparation d'un texte à étudier

-l'utilisation du vocabulaire

-l'exploration de domaines sémantiques

-la lecture d'articles de revues ou de journaux

-l'analyse du sens d'un texte

-l'analyse du sens des travaux en laboratoire, en studio et sur le terrain

-la planification des rédactions, des compositions

-l'organisation des concepts à étudier en cours de semestre, d'année.

Comme on l'aura sans doute constaté, l'outil de base dans l'établissement de tels réseaux sera la négociation. C'est, en effet, au moyen de cette dernière que les apprenants pourront faire montre de leurs stratégies cognitives et du contrôle de leur cognition. Le résultat de l'exercice sera de faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Les étapes pourraient être résumées comme suit : (1) l'apprenant s'approprie des concepts (du vocabulaire, par exemple); (2) il les organise en un système et, pour ce faire, (3) il utilise des stratégies d'apprentissage (la vérification, l'inférence, la déduction, la sélection, la catégorisation, la mémorisation) et (4) des stratégies de communication et sociales (la négociation, la confrontation, la résolution de problème).

Quant au résumé, c'est là un procédé didactique bien connu. C'est, on le reconnaîtra sans peine, une autre façon de faire prendre conscience par l'apprenant de l'organisation interne d'un texte et, partant, de la façon de transmettre la signification. Le résumé peut être simple, par exemple une courte phrase pour chacun des paragraphes, ou plus complexe, alors qu'on demandera à l'apprenant de faire ressortir seulement les idées ayant une portée significative sur l'ensemble du texte. Dans tous les cas, le résumé implique une intervention de l'enseignant dont le rôle est alors d'établir les paramètres selon lesquels la valeur du résumé sera jugée.

L'utilisation de l'un ou l'autre de ces procédés ne s'improvise pas et implique la planifica-

tion détaillée. Jones *et al.* (1987) nous fournissent un exemple de démarche pour la planification d'un enseignement stratégique.

(1) Établir les priorités du contenu en tenant compte des connaissances préalables des apprenants spécifiques au contenu

(2) Considérer l'organisation du texte et l'expérience des apprenants avec les stratégies de la structure textuelle

(3) Déterminer les tâches à compléter ou les rendements visés

(4) Développer des techniques pour toucher aux liens entre le contenu et les connaissances préalables des apprenants

(5) Vérifier le vocabulaire et les caractéristiques grammaticales du texte

(6) Élaborer une démarche pédagogique:
-préparer l'apprentissage
-présenter le contenu
-réfléchir et réinvestir

Le lecteur aura déjà sans doute reconnu dans ce qui est demandé des enseignants la même démarche, *mutatis mutandis*, que celle que nous proposons à l'apprenant, à savoir une période de réflexion-avant, de réflexion-pendant et de réflexion-après. C'est que cette façon de procéder a fait ses preuves dans divers environnements pédagogiques et qu'il apparaît tout à fait logique de l'appliquer dans le contexte de la formation langagière générale. Bien sûr, tout ce dont nous venons de parler repose soit sur des expériences partielles en langue seconde, soit sur des expériences en langue maternelle, soit enfin sur des principes de pédagogie générale. Il n'y a pas lieu de nier la valeur de ces fondements même si nous aurions souhaité une histoire plus longue d'applications des concepts que nous étudions au domaine des langues secondes. Mais ces derniers sont encore trop nouveaux pour avoir vraiment fait leur chemin jusque-là et nous n'avons trouvé qu'un petit nombre d'applications pédagogiques à la langue seconde directement d'intérêt pour nous.

6.5 Quelques exemples d'application pédagogique

Dans leur ensemble pédagogique intitulé « Connecting, » Tremblay *et al.* (1987) proposent plusieurs types d'activités que nous percevons comme susceptibles de développer la prise de conscience linguistique et la prise de conscience stratégique. Si nous nous rappelons notre processus pédagogique en quatre étapes (expérience, analyse comparative, réflexion, réinvestissement), nous trouvons trois composantes de ce matériel d'intérêt pour nous. Intitulées « Exploring the World Around You, » « English and Your First Language » et « Understanding English » respectivement, ces composantes dirigent les apprenants vers l'exploration de leur environnement en langue maternelle et en langue seconde, vers la comparaison entre les deux langues, vers la vérification de leur compréhension globale et vers l'établissement de leurs propres priorités dans leur apprentissage de la langue seconde. On peut donc voir comment, tantôt au plan linguistique, tantôt au plan stratégique, ces trois parties du matériel visent des objectifs qui ressemblent de très près à ceux que nous proposons.

Bien sûr, un matériel de ce type implique à la fois que l'apprenant prenne en charge au moins une partie de son apprentissage et que l'enseignant accepte de sortir des sentiers battus et de laisser à l'apprenant la possibilité d'assumer certains des rôles que l'enseignant considérait les siens jusqu'à récemment. Cet ensemble pédagogique prend progressivement sa place dans les différents systèmes scolaires, mais l'expérience aura montré que la principale résistance se situe au niveau des hésitations des enseignants. Nous devons donc tirer les leçons qui s'imposent ici et prévoir des actions formatives auprès des enseignants visés par notre approche.

Nous avons également trouvé deux cours de français langue seconde qui nous ont inspiré au plan du développement de la conscience linguistique et que nous voudrions noter au passage: celui élaboré par Lyster (1986) et destiné à des élèves d'immersion en Ontario et celui de Penney (1986) utilisé au niveau secondaire dans la province de Terre-Neuve.

La pertinence de l'acquisition d'une conscience culturelle se retrouve, à tout le moins implicitement, dans les programmes de plusieurs provinces. Les procédures proposées vont de la résolution de problème à l'étude de cas. Nous avons déjà procédé ailleurs à une recension de ces occurrences (Hébert, 1988a). Notons ici, pour rappel, que nous avons surtout remarqué (1) une reconnaissance généralisée de l'importance pour l'apprentissage d'une langue du développement de la conscience culturelle et de la conscience linguistique; (2) l'acceptation que ce développement peut se situer à tous les niveaux scolaires à partir du niveau élémentaire II; (3) un flottement quant au type de réalisation (implicite ou explicite) favorable à ce développement; (4) une certaine imprécision entre l'approche générique

nécessaire à l'acquisition d'un certain niveau de conscience et l'enseignement direct d'aspects culturels; (5) une nette tendance vers des approches intégratives; (6) une reconnaissance des liens entre cognition, culture et communication. Ce qui nous semble rester à faire, c'est de développer des contenus et des approches qui permettraient d'expliciter ces dimensions qui se retrouvent déjà en puissance dans ces programmes et c'est bien là la raison d'être du syllabus de formation langagière générale.

Enfin, au plan de la prise de conscience stratégique, la composante la plus nouvelle de nos propositions, le matériel est vraiment très rare. L'ouvrage de Rubin et Thompson (1982), qui traite de stratégies d'apprentissage, a été écrit à l'intention des apprenants et consiste plus en des recettes qui s'adressent directement à eux qu'à l'enseignant. Par contre, les deux premiers vidéos de la série « Pour tout dire », réalisés par l'Office nationale du film du Canada sous la direction pédagogique de Tremblay et LeBlanc (1988), ont pour objectif de placer l'apprenant dans des situations connues et de lui faire progressivement prendre conscience de ce qui est susceptible de contribuer à un meilleur apprentissage de la langue. Le guide pédagogique qui accompagne chacun des vidéos de la série (chaque vidéo comprend trois films de 8-9 minutes chacun) suggère des façons d'exploiter les contenus en vue du développement des consciences linguistique, culturelle, communicative et stratégique. Cet ensemble se situe donc très bien dans l'optique qui est la nôtre dans le syllabus de formation langagière générale.

6.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu passer en revue les principaux aspects qui ont une influence sur la dimension pédagogique sans laquelle les contenus ne sauraient être actualisés en des apprentissages valables. Suite à notre réflexion, nous avons proposé une démarche pédagogique en quatre étapes et nous avons montré comment chacune de ces étapes avait ses exigences propres. Nous sommes très conscients que ce nouveau produit devra faire ses preuves avant de se retrouver systématiquement dans la salle de classe. Nous avons cependant l'avantage de travailler à l'intérieur d'un ensemble beaucoup plus vaste et nous croyons que c'est par l'intégration des contenus en provenance de diverses sources que la formation langagière générale pourra contribuer à un meilleur apprentissage de la langue seconde et à une formation élargie de l'apprenant.

CHAPITRE 7

L'ÉVALUATION DE L'APPRENANT

7.1 Introduction

Une fois les objectifs formulés, les contenus déterminés et la pédagogie établie, il convient de nous arrêter brièvement sur la dimension de l'évaluation de la prise de conscience qui doit compléter un enseignement efficace de langue seconde. Dans les pages qui suivent, nous discuterons les genres d'évaluation pertinents pour le syllabus de formation langagière générale et quelques indices de mesure, trop peu nombreux, qui peuvent être utiles à son enseignement. Nous tenons à noter, cependant, que l'évaluation de la prise de conscience, comme d'ailleurs l'évaluation de la compétence communicative et des rendements d'un enseignement communicatif, n'est pas sans problèmes. C'est une dimension du syllabus qui, suite à la conceptualisation de ce dernier, devra se développer en même temps que sa réalisation.

7.2 Genres d'évaluation pertinents

L'emploi de l'évaluation dite formative (plutôt que l'évaluation sommative) nous intéresse puisque ce genre d'évaluation est particulièrement compatible avec les processus qui caractérisent ce syllabus. L'évaluation formative de l'apprenant peut être réalisée par des agents extérieurs, par l'enseignant ou par les pairs. C'est l'hétéro-évaluation dont le contenu se définit normalement selon les objectifs du système scolaire et des enseignants. L'évaluation formative peut aussi se réaliser par l'apprenant même; c'est ce que l'on nomme l'auto-

évaluation. En milieu scolaire, l'apprenant peut, selon sa maturité et son niveau, participer à la définition des objectifs et des moyens de son apprentissage et procéder à son auto-évaluation. En milieu scolaire, l'apprenant peut, selon sa maturité et son niveau, participer à la définition des objectifs et des moyens de son apprentissage et procéder à son auto-évaluation.

Selon nos recherches, la prise de conscience se développe en au moins trois étapes, selon la maturité et le niveau de l'apprenant : la reconnaissance sous direction d'un exemple ou d'une stratégie menant à la généralisation; l'application sous direction et, finalement, l'application auto-dirigée. Par exemple, l'apprenant peut reconnaître un cas de variation linguistique ou culturelle lorsque l'enseignant le souligne, ensuite l'apprenant peut reconnaître une situation propice à l'application de cette variation encore lorsque l'enseignant l'indique; et finalement, l'apprenant peut utiliser lui-même la variation en situation. Autre exemple : l'apprenant reconnaît une stratégie ou peut exécuter un réseau de concepts sous la direction de l'enseignant; ensuite, il reconnaît une situation propice à son application, toujours sous la direction de l'enseignant; et finalement, il passe à l'utilisation correcte de la stratégie ou de la technique en situation. L'évaluation de l'apprenant doit donc tenir compte de la maîtrise progressive de la prise de conscience et de son passage d'une habileté réceptive vers une habileté productive.

L'auto-évaluation

Une technique qui s'est développée au cours des années récentes avec le passage vers la centration sur l'apprenant est celle de l'auto-évaluation. Cette technique est particulièrement appropriée à ce syllabus puisqu'elle favorise le rôle actif, responsable et conscient de l'apprenant. De plus, nous notons que l'habileté à s'auto-évaluer avec des questionnaires précis fournit des résultats ayant des rapports significatifs avec des tests de compétence linguistique et que cette correspondance est plus étroite à la fin d'un cours qu'au début, surtout avec un instrument précis orienté vers le contenu du cours et les participants (Oskarsson, 1978; Painchaud et LeBlanc, 1984).

Distinction entre l'évaluation et la réflexion

Réflexion et (auto-)évaluation ne sont pas synonymes. La réflexion est surtout une explicitation d'une expérience d'apprentissage où l'apprenant se raconte et détermine les processus d'apprentissage qui lui sont favorables. L'auto-critique est une forme très limitée de la réflexion puisqu' elle n'exige de l'apprenant qu'un retour sur sa production langagière pour vérifier sa fidélité par rapport à certains paramètres et ne demande qu'une simple réponse affirmative ou négative. Par exemple, l'auto-critique d'un texte écrit se réalise sous forme d'une liste d'aspects grammaticaux qui doivent apparaître dans son texte, tels que les marques de pluriel ou d'accord. L'exercice ne demande de l'apprenant qu'une auto-

correction, c'est-à-dire un simple retour superficiel, sans le mener à se pencher plus profondément sur son vécu.

L'évaluation, par contre, est faite de deux composantes : la description de l'objet de l'évaluation et le jugement sur l'adéquation entre la production du candidat et cet objet. Ici, les critères sur lesquels sera basé le jugement doivent être établis d'avance, soit par l'enseignant, soit par l'apprenant, ou par les deux en collaboration. Le jugement se traduit souvent par une note scolaire et il peut être formatif ou sommatif. Pour les besoins du présent syllabus, le jugement formatif nous semble préférable.

7.3 Quelques indices de mesure

Nous suggérons ici quelques indices de mesure. Afin de faciliter l'examen de nos quatre exemples, nous les présentons tous au même niveau, le niveau trois (10-12). Le premier découle de l'habileté productive de la prise de conscience culturelle et se prête à l'usage d'un enseignant pour l'hétéro-évaluation de l'apprenant au moyen de grille ou de questionnaire.

1. Observation :
   a. Identification d'aspects culturels dans le sujet présenté
   b. Lien avec son vécu préalable
2. Expérience :
   a. Participation aux discussions des aspects culturels
      i. en équipe
      ii. en plénière
   b. Fabrication d'exemples
      i. contribution à son équipe
      ii. réalisation efficace
3. Analyse :
   a. Habileté à reconnaître les thèmes
   b. Compréhension de la nature culturelle du sujet, de sa structure, de ses relations
   c. Justesse de ses propres exemples
   d. Habileté à faire une comparaison entre certains aspects de sa culture maternelle et la culture seconde
4. Réflexion :
   a. Réflexion sur son propre apprentissage
   b. Réflexion sur son besoin de communiquer
   c. Réflexion sur son besoin d'interaction sociale pour accomplir le travail du groupe et pour aider à son apprentissage

Comme deuxième exemple, pour noter l'emploi des stratégies, nous proposons, pour chaque stratégie visée, l'élaboration d'une grille à deux colonnes, l'une pour une indication au début du travail et l'autre à la fin. Une telle grille permettrait à l'enseignant d'évaluer l'apprenant de façon comparative et formative, à deux points de repère d'une maîtrise progressive. De plus, un tel format permettrait d'évaluer un nombre limité et abordable de stratégies que pourrait employer l'apprenant pour se faire comprendre et pour apprendre, telles que le réseau de mots, les gestes, l'inférence, les périphrases et les questions.

L'exemple suivant met l'accent sur le travail d'équipe qui accompagnerait un sujet relié à la prise de conscience culturelle. Ici, l'hétéro-évaluation par les pairs pourrait utiliser une échelle à cinq points, ayant une valeur telle que 1 = très peu, 3 = satisfaisant, et 5 = très bien. Il est à noter que cette activité évaluative exigerait une intervention préparatoire de la part de l'enseignant afin de familiariser les apprenants avec les critères pertinents et la technique évaluative elle-même. De plus, la même grille pourrait se prêter à l'évaluation de chaque équipe par ses membres ainsi qu'à l'évaluation entre équipes, c'est-à-dire d'une équipe à l'autre. Cet emploi inter-groupe exigerait la négociation et le consensus de groupe afin d'accomplir la tâche évaluative, ce qui constitue une activité communicative/ expérientielle avec application de stratégies sociales et communicatives. Quelques indices de mesure sont présentés sous forme d'énoncés pour raisons de commodité:

Il/elle :

1. a complété ses tâches et a assumé ses responsabilités spécifiques pour la date prévue;
2. a complété son travail particulier avec excellence;
3. a su bien collaborer avec ses co-équipiers;
4. a aidé à la coordination du travail;
5. a participé au bon fonctionnement du groupe;
6. a agi avec efficacité;
7. a agi avec diplomatie;
8. a compris le rôle de la culture dans notre sujet d'étude;
9. a comparé les deux cultures;
10. a communiqué clairement son message;
11. m'a aidé à apprendre le français.

Pour l'animateur du groupe ou le porte-parole :

12. a bien coordonné notre équipe;
13. a bien présenté notre travail à la classe.

Une telle grille pourrait comporter un espace où préciser les améliorations que l'évaluateur

croit nécessaires chez les membres de son équipe et pour y donner ses raisons.

Et comme dernier exemple, une grille d'auto-évaluation pourrait distinguer entre l'habileté réceptive et l'habileté productive, sans négliger les dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage de la conscience stratégique, toujours avec la même échelle à cinq points, ici avec une présentation plus graphique :

JE SAIS :					
1. reconnaître les stratégies de deux personnes dans la négociation de la conversation :	1	2	3	4	5
2. reconnaître mes propres stratégies dans une conversation :	1	2	3	4	5
3. reconnaître les stratégies de mon interlocuteur dans une conversation :	1	2	3	4	5
JE PEUX :					
1. prévoir le tour de parole de mon interlocuteur :	1	2	3	4	5
2. maintenir mon tour de parole en conversation :	1	2	3	4	5
JE ME SENS :					
1. à l'aise dans ces négociations :	1	2	3	4	5
2. prêt à participer à de vraies conversations en français :	1	2	3	4	5

Voilà quatre exemples d'indices de mesure avec quelques indications de formats utiles aux diverses prises de conscience de notre syllabus. Pour la mise en pratique, il est évident qu'un enseignant devra faire un choix parmi ces quelques suggestions et préciser d'autres indices de mesure plus adaptés à sa classe, puis intégrer le tout dans une grille ou un questionnaire facile à utiliser et à la portée des apprenants.

7.4 Conclusion

C'est par l'évaluation formative qu'il faut envisager d'évaluer la formation langagière générale. Ce type d'évaluation peut être réalisé soit par l'enseignant, en utilisant les procédures connues, soit par l'apprenant lui-même, sous forme d'auto-évaluation. Cette

dernière semble particulièrement bien adaptée aux conditions découlant du syllabus dont il est question puisqu'elle favorise la participation active, consciente et responsable de l'apprenant, caractéristiques dont il a été question au cours de cette présentation. En outre, comme il s'agit en définitive de l'évaluation d'attitudes et de perceptions personnelles, il est logique de penser que l'évaluation à la source sera beaucoup plus formatrice que celle d'un test tout fait dont il est toujours possible de remettre en question le bien-fondé.

CHAPITRE 8

LA QUESTION DE L'INTÉGRATION

8.1 Introduction

L'organisation même de l'Étude nationale sur les programmes de français de base en quatre syllabi devant ultimement mener à un curriculum multidimensionnel pose au départ la question de l'intégration. Il ne saurait être question, en effet, de seulement juxtaposer les contenus des syllabi : la matière deviendrait beaucoup trop abondante par rapport au temps disponible pour l'enseignement/apprentissage de la langue seconde. Il y a donc lieu de rechercher des critères d'intégration de ces contenus en des ensembles cohérents et économiques. Pour nous, ces critères peuvent être de trois ordres : la pédagogie, les contenus, les objectifs. Nous allons les présenter dans les lignes qui suivent en nous référant à notre propre syllabus et en les assortissant de quelques brèves illustrations.

8.2 L'intégration au plan pédagogique

Le processus pédagogique en quatre étapes que nous avons proposé au chapitre six, à savoir l'expérience, l'analyse comparative, la réflexion et le réinvestissement, nous semble constituer une première dimension selon laquelle les quatre contenus pourraient être intégrés. En effet, il paraît n'y avoir aucune contre-indication à l'emploi d'une telle approche dans chacun des autres syllabi. Les contenus du syllabus communicatif/expérientiel partent de l'expérience, par définition, et, à leur manière, passent par des étapes au moins implicites

de comparaison et de réflexion conduisant ultimement à l'intégration de la nouvelle expérience aux anciennes. Nous avons vu, par ailleurs, que l'acquisition de la culture doit passer par l'expérience et la comparaison si elle doit être intégrée au vécu de l'apprenant. Et, de plus en plus, on s'éloigne de l'étude de la langue pour elle-même pour favoriser une approche beaucoup plus globale où la langue est utilisée en situation de communication. En d'autres termes, l'apprenant est encouragé à faire des expériences communicatives avec la langue comme moyen privilégié d'apprentissage. Vue sous l'aspect pédagogique, l'intégration des syllabi ne semble donc pas créer de difficultés.

8.3 L'intégration au plan des contenus

Au moment où ces lignes sont écrites, il existe, au moins, quatre syllabi, fruits de la présente recherche, et des programmes différents dans chacun des contenus d'enseignement. Il convient donc de réfléchir sur l'intégration des contenus des syllabi, ce que nous appellerons intégration interne, et sur l'intégration avec un ou des programmes déjà existants, l'intégration externe.

L'intégration interne

Chaque syllabus fournit des listes de contenus qui constituent les éléments à intégrer. On sait, cependant, jusqu'à quel point ces contenus peuvent être différents. Il nous semble donc nécessaire d'avoir recours à un des syllabi comme point d'ancrage de l'intégration. De notre point de vue, chaque syllabus pourrait, à un moment ou l'autre, jouer ce rôle. Que la solution finale retenue par l'Étude nationale puisse éventuellement, pour des raisons d'ordre pratique, limiter ce rôle à un seul syllabus n'importe pas vraiment puisque la démonstration reste ainsi faite du besoin d'un point d'ancrage au départ. Imaginons, par exemple, que le syllabus de formation langagière générale constitue le point de départ d'une notion comme la narration. Dans un tel cas, chacun des syllabi examinerait ce sujet de son point de vue, ce qui pourrait peut-être donner quelque chose comme ceci :

FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE	-La signification de la narration : pourquoi se raconter ou raconter des histoires? Pourquoi chaque culture a ses formes de narration? -La narration de la vie moderne et celle du passé; -Comparaison entre la narration en langue cible et en langue maternelle

COMMUNCATIF/ EXPÉRIENTIEL	-Rôles de participation : raconteur, auditeur; -Écouter un raconteur; -Participer à un récit, se raconter; -La performance : situation, but, participants, style.
CULTURE	-Divers genre de narration; -Fonctions culturelles de ces genres; -Personne ressource : le raconteur; -Les images du conte, de la fable, du mythe, etc.
LANGUE	-Structure de la narration; -Formules d'ouverture et de conclusion; -Cohérence de l'histoire; -Marques de cohésion; -Le langage expressif dans la narration.

Pour un exemple de matériel scolaire intégré, le lecteur pourra se référer avec intérêt aux unités intégrées d'enseignement qui ont été produites en cours d'Étude par des membres de cette dernière.

L'intégration externe

Dans la réalité, nous l'avons indiqué plus haut, les syllabi que nous proposons viendront, dans une certaine mesure à tout le moins, s'ajouter à des programmes déjà existants et dont il serait essentiel de pouvoir tenir compte si notre production doit servir à court terme. Pour déterminer s'il y avait des problèmes fondamentaux à l'intégration d'un ou de plusieurs syllabi à un programme existant, nous avons profité de la présence d'un groupe de futurs enseignants en formation initiale dans un de nos cours pour tenter la chose. Il s'agissait donc d'examiner le programme de la province d'Alberta et nous avons fait porter notre attention sur le programme de six ans (7e-12e année) et sur le programme de neuf ans (4e-12e année).

On commença par sortir du programme les listes d'éléments assignées au niveau III des programmes de six et neuf ans. Une fois ces listes établies, une session de remue-méninges devait produire un sujet susceptible d'inclure un certain nombre des éléments de notre liste. Pour ce faire, nous nous sommes référés aux listes du syllabus communicatif/expérientiel et nous en sommes arrivés au thème « Ensemble, nous sommes sportifs » composé des sous-thèmes

(1) Nous jouons en équipe, (2) Nous vivons en forme, (3) Nous sommes bien entre amis, (4)

Nous comprenons le code sportif. Nous nous sommes alors réparti la tâche d'assigner l'une ou l'autre des composantes de nos listes à chacun des sous-thèmes en tenant compte de chacun des syllabi. Il serait trop long de fournir ici tous les résultats mais, comme on pourra déjà le constater dans le tableau qui suit, nous avons trouvé qu'il était tout à fait possible de tenir compte des programmes existants dans une intégration éventuelle des contenus.

	NOUS JOUONS EN ÉQUIPE	NOUS VIVONS EN FORME
LANGUE	-vocabulaire des sports -procédures de présentation	-vocabulaire des actes de parole; donner des directives, féliciter -préparation d'un questionnaire
CULTURE	-recherche et discussion : la culture des sports et son histoire -partage des résultats	-sondage d'attitudes envers la forme physique
COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL	-préparation d'un calendrier sportif : -présentation du calendrier -partage des rôles, des responsabilités	-participation à la mise en forme physique : classe d'aérobie, par exemple
FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE	-comparaison des sports en France et au Québec -réflexion sur son apprentissage et sur la notion d'équipe.	-comparaison et analyse du sondage en équipe -généralisations sur les attitudes et les changements.

8.4 L'intégration au plan des objectifs

Un dernier plan où l'intégration est possible est celui des objectifs. Il va de soi, et nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, que puisque le syllabus de formation langagière

générale a pour objectif le développement des consciences linguistique, culturelle et stratégique, les rapports qu'il entretiendra avec chacun des trois syllabi examinant le détail de ces contenus seront, par définition, extrêmement étroits. Nous avons voulu illustrer ce fait en reprenant ci-dessous chacun des éléments qui constituent, en définitive, les contenus du syllabus de formation langagière générale et en indiquant de façon explicite avec quel(s) syllabus(i) ces éléments entretiennent des rapports directs. On se souviendra que ces contenus avaient été examinés à partir de six considérations chacune pour la langue et la culture, de deux parties pour les stratégies, et que le langage nécessaire venait s'ajouter à cet ensemble.

SYLLABUS DE RÉFÉRENCE	CONTENUS
	La conscience linguistique
L	1. La productivité du langage
L	2. La créativité du langage
L	3. La stabilité et le changement linguistique
L	4. La variation sociale du langage
L	5. La réussite dans l'utilisation du langage
L	6. Le code jumelé : forme et message
	La conscience culturelle
C	1. Le dynamisme et l'essence de la culture
C	2. La stabilité et le changement culturel
C	3. La diversité des cultures
C	4. Les codes de la culture
C	5. Les voies multiples de la transmission culturelle
C	6. La réussite dans l'utilisation de la culture
	La conscience stratégique
L	1. La maîtrise progressive des structures de connaissances linguistique et culturelle
	2. Le contrôle des activités d'apprentissage :
E	i) les stratégies d'apprentissage proprement dites
L,E	ii) les stratégies communicatives
C,E	iii) les stratégies sociales

	Le langage nécessaire
L	1. Le métalangage (pour parler de la langue)
L,C	2. Le langage de la culture
L,E	3. Le langage des stratégies de l'apprenant

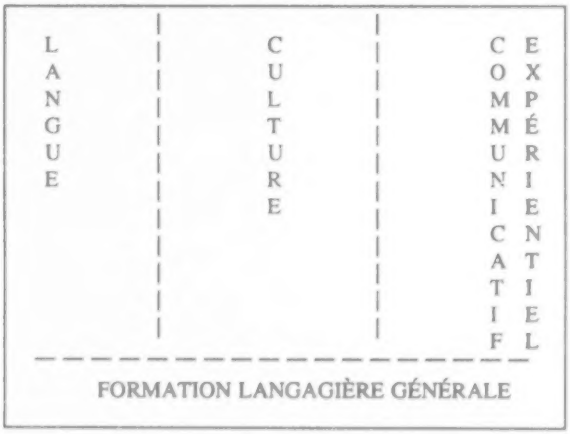
N.B.: **L = Langue; C = Culture, E = Communicatif/expérientiel**

Le lecteur pourra facilement concevoir, à la suite de cet examen initial, qu'il est possible, sans grand effort, d'établir des liens étroits entre chacun des objectifs terminaux du syllabus de formation langagière générale et les objectifs de l'un ou l'autre des syllabi.

8.5 Conclusion

Dans les lignes qui précèdent, nous avons montré comment, selon nous, l'intégration pouvait se faire en tenant compte de la pédagogie, des contenus et des objectifs de chacun des syllabi. Un essai d'intégration avait déjà été prévu dans la planification de la recherche et sera réalisé par d'autres que nous. De fait, il ne serait pas étonnant, il serait même normal, que la première intégration ne soit pas définitive et que ce ne soit qu'à l'usage que l'on en arrive aux meilleures combinaisons d'éléments possibles. C'est pourquoi, de notre point de vue, les usagers éventuels ont un rôle très important à jouer sur ce plan.

Nous ne voudrions cependant pas terminer ce chapitre sans noter une caractéristique que nous considérons fondamentale des syllabi, à savoir la perméabilité de leurs frontières respectives. Pour nous, ce phénomène pourrait être illustré comme suit:



Comme l'illustre ce graphique, les rapports entre les syllabi sont constants puisque leurs frontières ne sont pas étanches. C'est, nous semble-t-il, la seule façon de voir cet ensemble : postuler des frontières étanches reviendrait à dire que toutes les composantes du langage ne sont pas en relations les unes avec les autres, ce qui est contraire aux très nombreuses observations sur ce sujet. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que des éléments apparaissent à plus d'un endroit. De fait, il est probable que ce sont ces éléments mêmes qui auront les meilleures chances d'être bien acquis, leur traitement étant assuré à partir de plusieurs points de vue.

CHAPITRE 9

LA FORMATION DES MAÎTRES

9.1 Introduction

Le syllabus de formation langagière générale explore des voies nouvelles en langue seconde. Il est clair que, dans certains cas, la formation générale reçue en formation initiale ne se sera pas adressée aux types des questions qui sont soulevées par cette nouvelle direction dans l'enseignement/ apprentissage. Il serait souhaitable que tous ceux qui en sentent le besoin puissent recevoir la formation supplémentaire qui leur permettrait de fonctionner dans ces nouveaux environnements pédagogiques. En plus de la formation continue des enseignants titulaires, nous reconnaissons que la préparation des enseignants au syllabus touche les enseignants-débutants lors de leur formation initiale ainsi que les formateurs de maîtres dans les facultés d'éducation.

Notre expérience de la formation initiale et continue de l'enseignant de français de base face à l'implantation du modèle multidimensionnel et surtout du syllabus en question, le syllabus de formation langagière générale, est très limitée en ce moment, mais nos premières observations nous indiquent qu'il faut assurer tout au moins une certaine maîtrise des contenus du cadre multidimensionnel et faire l'expérience personnelle de ses processus pédagogiques. Il ne faut pas oublier cependant le fait qu'il est possible de participer à son implantation avec des connaissances partielles et d'essayer en classe certains aspects tels que la réflexion ou encore les stratégies d'apprentissage ou quelques techniques didactiques que nous avons

déjà notées dans les chapitres précédents. Il est aussi possible de travailler à une intégration externe entre le programme d'étude existant dans sa province et le cadre proposé par l'Étude nationale. Malgré le fait que l'implantation semble se réaliser plus aisément par le professeur titulaire, les professeurs débutants qui l'ont tentée ont déjà connu un certain succès.

La formation idéale sera une connaissance des disciplines fondamentales du syllabus et des compétences éducatives qui en découlent, malgré les difficultés d'atteindre cet objectif dans un premier temps. Afin de faciliter cette formation, nous proposons que le programme de formation présente les connaissances et les compétences requises pour le travail avec le syllabus de formation langagière générale.

9.2 La maîtrise du contenu

Le contenu de ce syllabus traite surtout de la prise de conscience, qu'elle soit linguistique, culturelle ou stratégique, pour laquelle nous avons proposé des éléments spécifiques aux chapitres 3 et 4, ainsi qu'une pédagogie de la réflexion au chapitre 6, le tout fondé sur nos recherches (chapitre 2). Même si la connaissance et la pratique du domaine demeurent limitées, il semble bien que la formation à l'enseignement du présent sullabus implique, chez l'enseignant et la formateur, des prises de conscience analogues à celles qui seront requises de l'apprenant.

De plus, nous soulignons que le développement de la personne se fait par un processus progressif qui prend un certain temps. Indispensable à ce processus est l'habileté de l'enseignant et du formateur à promouvoir chez l'apprenant sa participation et sa prise de responsabilité dans son propre apprentissage. Ceci demande de l'enseignant et du formateur une perspective globale et détaillée de l'interaction dans la classe de langue et du développement langagier en milieu scolaire, aux plans horizontal et vertical du curriculum.

Enfin, puisque l'Étude nationale implique un changement éducatif à long terme, nous sommes sensibles au fait que sa réalisation n'est pas possible sans la participation active des enseignants eux-mêmes. Il est donc essentiel d'impliquer les enseignants dans l'élaboration de la programmation et du matériel didactique nécessaire ainsi que dans l'évaluation de son rendement et de son efficacité. Le tout exigera certaines compétences professionnelles que nous essayerons maintenant d'identifier.

9.3 Une liste de compétences

Notre liste préliminaire des compétences que ce syllabus exige des enseignants débutants et titulaires (et des formateurs), inspirée de Donmall (1986) et de Wenden (1985), entre autres, identifie huit compétences pertinentes pour le syllabus de formation langagière générale :

1. le développement d'une conscience linguistique, culturelle et stratégique;

2. le développement d'une souplesse linguistique et culturelle;

3. l'utilisation des processus qui soutiennent les stratégies d'apprentissage;

4. le développement de la capacité d'observer, de décrire et d'analyser les événements et les interactions de la salle de classe de langue seconde;

5. une compréhension du développement de la personne et de son langage;

6. une compréhension du caractère essentiel de l'interaction au développement langagier et cognitif ainsi qu'à l'apprentissage de toutes matières scolaires;

7. la maîtrise de diverses techniques pédagogiques;

8. la capacité d'élaborer un matériel didactique.

Dans les lignes qui suivent, nous reprenons chacune de ces compétences tour à tour pour l'expliquer brièvement.

1. **Développer une conscience linguistique, culturelle et stratégique** veut dire que l'enseignant a déjà vécu ce qu'il désire faire vivre aux apprenants. Il est conscient de ses propres connaissances, des processus cognitifs et affectifs qu'il utilise en s'appliquant à une tâche langagière. Pour la prise de conscience linguistique, par exemple, l'enseignant connaît les structures et les fonctions du langage et y est sensible. De plus, il maîtrise les techniques d'analyse nécessaires à l'étude du langage et à son emploi ainsi que la terminologie et les concepts des disciplines contributives. L'enseignant est donc conscient du langage qu'il utilise, du langage du syllabus, du langage des apprenants et du langage de la salle de classe. Et avec ses connaissances, l'enseignant manifeste une attitude positive envers l'étude systématisée de l'emploi d'une langue.

Pour la prise de conscience culturelle, l'enseignant connaît les formes et les fonctions de la culture et y est sensible. De plus, il connaît sa propre culture, la culture de la salle de classe, la culture enseignée, qu'elle soit tacite ou non, et il reconnaît la culture ou les cultures des apprenants. Afin d'étudier la culture, l'enseignant maîtrise les techniques analytiques et expérientielles propres à la culture et à sa pratique ainsi que la terminologie et les concepts des disciplines sous-jacentes. Et en plus de ses connaissances, l'enseignant manifeste une attitude positive envers les cultures francophones cibles et leur étude systématisée dans la classe de langue seconde.

Pour la prise de conscience stratégique, l'enseignant a sa propre connaissance des stratégies et des processus d'apprentissage, leurs genres et leurs emplois en situation, leur planification et leur implantation dans la classe de français de base. Il comprend aussi les processus qui sous-tendent l'utilisation de stratégies. Finalement, il assure une attitude positive envers

l'étude systématisée des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe, selon les perspectives psycholinguistiques pertinentes.

2. **Développer une souplesse linguistique et culturelle** veut dire que l'enseignant démontre une flexibilité vis à vis le répertoire linguistique et culturel, ce qui lui permet de comprendre les membres d'un autre groupe linguistique ou culturel et d'avoir de l'empathie envers eux. Ceci peut se faire en utilisant plusieurs techniques :

(i) l'acceptation de la perspective d'une autre personne,

(ii) l'utilisation des sens et de la raison dans l'acquisition culturelle, en passant du connu à l'inconnu;

(iii) l'accent sur les similitudes entre les peuples, même voilées sous des différences, et sur le rapprochement vers les autres, sans négliger le maintien de l'identité propre;

(iv) la participation aux cultures cibles et à la culture maternelle des apprenants, leur observation et leur interprétation;

(v) l'examen du passage entre les cultures cible et maternelle;

(vi) le développement progressif d'attitudes et de comportements positifs envers les autres langues, cultures et personnes.

3. Appuyant la prise de conscience stratégique, l'enseignant sait **utiliser les processus indispensables aux stratégies d'apprentissage et les appliquer selon les besoins.** Cela veut dire qu'il maîtrise l'application des stratégies d'apprentissage. Il sait faire l'application de ces stratégies à son propre apprentissage. De plus, il sait reconnaître l'utilisation de ces stratégies chez les apprenants et peut faciliter leur choix de stratégies selon leurs besoins. Et finalement, il constate que la planification d'un enseignement stratégique passe par des étapes parallèles à celles des apprenants.

4. L'enseignant doit aussi avoir **développé son habileté à observer, à décrire et à analyser** ce qui se passe dans sa salle de classe. Considérant ici les activités langagières et culturelles de sa classe, l'enseignant vise l'interaction qui est essentielle à l'apprentissage. Se basant sur des observations systématiques, l'enseignant décrit et analyse les activités et l'interaction parmi les participants. Il reconnaît donc l'importance de l'interaction dans l'apprentissage en classe de langue seconde et sait l'exploiter afin d'améliorer son enseignement et l'apprentissage.

5. L'enseignant comprend aussi que **le développement de la personne se fait par l'entremise du langage.** Informé en sociolinguistique et en psycholinguistique en ce qui concerne l'acquisition individuelle et collective du langage, l'enseignant est conscient qu'il développe la compétence langagière de chacun de ses élèves. En plus, il est conscient de

développer la cognition et la métacognition chez l'élève, étant lui-même au fait des aspects pertinents de la psychologie contemporaine. Et finalement, l'enseignant est capable d'encourager la participation et la prise de responsabilité chez l'apprenant vis-à-vis son apprentissage de langue seconde comme essentielles à son succès scolaire.

6. L'enseignant reconnaît aussi que **l'interaction et le développement langagier sont communs à toutes les matières scolaires et à toutes les salles de classe**. L'enseignant reconnait qu'il n'est pas isolé mais qu'il œuvre dans un corps professionnel qui s'occupe toujours de langue, quelle que soit la matière enseignée. De plus, l'enseignant de langue seconde est conscient que sa pratique langagière est reliée au curriculum sur les plans horizontal et vertical. L'enseignant de langue seconde travaille donc avec ses collègues à promouvoir et à améliorer l'expérience langagière des apprenants en milieu scolaire.

7. L'enseignant maîtrise aussi **diverses techniques pédagogiques**, par exemple :

-l'apprentissage interactif;

-l'apprentissage avec les pairs (peer learning);

-l'apprentissage coopératif;

-l'apprentissage par résolution de problèmes;

-la réflexion en groupe et individuelle;

-le remue-méninges;

-le travail en équipes;

-le réseau de concepts.

8. Et finalement, l'enseignant est **capable d'élaborer du matériel didactique**. Puisque l'implantation des résultats de l'Étude nationale ne se fera souvent qu'à long terme, l'enseignant désireux de s'impliquer dans la préparation de matériel didactique possédera plusieurs habiletés ou sera en mesure de développer ces habiletés pour la planification de cours et de programmes. Ces habiletés comprennent :

-la définition d'objectifs terminaux et spécifiques;

-le choix de techniques didactiques pertinentes;

-la planification de la démarche pédagogique;

-le choix et l'adaptation du didacticiel, du texte, etc.;

-l'élaboration de moyens d'évaluation formative;

-le monitorat du progrès de l'apprenant et du cours;

-l'élaboration de modules et autres formats de curriculum pour sa pratique et celle de ses collègues;

-la réflexion sur son enseignement et sa planification.

De plus, ces habiletés seront probablement exercées en groupes dans le cadre de comités de travail ou avec des pairs. Le travail collectif caractérise l'Étude nationale et nous prévoyons que ce genre d'interaction fera aussi partie de l'implantation.

L'enseignant doit aussi prendre du recul face à son rôle éducatif afin d'analyser son propre vécu, sa planification, sa démarche, son approche pédagogique, son rôle de facilitateur dans la réflexion des autres. La réflexion peut faire partie de la planification de l'enseignement et peut aussi avoir lieu avant, pendant et après l'actualisation de son enseignement. Les questions propres à l'enseignant visent son savoir, son savoir-faire, ses raisons d'être, le tout en tant que pédagogue professionnel. Les questions peuvent toucher :

-aux situations d'apprentissage;

-aux stratégies éducatives;

-aux procédés et techniques didactiques;

-à l'environnement physique, spatial, temporel;

-au fonctionnement et à l'aménagement de la classe;

-aux formes, au contenu et à l'efficacité de son art de questionner;

-aux attitudes et aux comportements qu'il exprime;

-au contenu et à l'organisation du module (ou autre format organisateur);

-au lien entre l'intention du module, les objectifs terminaux et spécifiques, les activités et le rendement des apprenants;

et, à un niveau plus profond :

-à ses actes et paroles comme enseignant et à leurs conséquences;

-au rapport entre l'enseignement et son contexte.

L'enseignant peut se raconter ou raconter à quelqu'un tel un collègue, oralement ou par écrit, par exemple en tenant un journal. La réflexion chez l'enseignant sert à sa prise de conscience linguistique, culturelle, stratégique et éducative, une prise de conscience essentielle à son actualisation du processus chez les apprenants. C'est sur ces plans que s'établit le lien avec le travail du comité de la formation continue et initiale de l'Étude nationale, qui vise la formulation et l'implantation d'un processus réflexif d'auto-direction, entre pairs professionnels.

9.4 Conclusion

Après consultation du document entier, il deviendra évident pour plusieurs que, parmi les choses proposées, il en est plusieurs qui sont déjà connues des enseignants mais qui n'ont pas encore été traitées sous l'un ou l'autre des angles suggérés. Ce qui importe le plus, dans un premier temps, c'est de développer progressivement son habileté à intégrer la formation langagière générale dans son approche pédagogique, en commençant par des composantes déjà connues et en développant progressivement ses connaissances sur le sujet. Le domaine est neuf; il serait très intéressant que son développement se fasse en conjonction avec la salle de classe.

Ce dernier chapitre a montré la nécessité de la prise de conscience de l'enseignant comme condition à la prise de conscience de l'apprenant. De plus, nous avons suggéré une connaissance des disciplines contributives ainsi que des compétences propres au savoir et au savoir-faire de l'enseignant. En offrant une liste préliminaire de huit compétences spécifiques, nous avons souligné l'importance de la pédagogie de la réflexion professionnelle pour la prise de conscience de l'enseignant.

En conclusion, soulignons que le syllabus de formation langagière générale en est un de processus. À ce titre, il ne s'inscrit pas dans la lignée des syllabi traditionnels. Il se situe cependant dans la voie de l'évolution en didactique des langues et, à ce titre, entre autres, mérite sûrement une place dans la pédagogie actuelle.

BIBLIOGRAPHIE

REMARQUE : Les items de cette bibliographie sont donnés en français ou en anglais selon la langue de publication.

Aboud, Frances E. and Frank G. Mitchell. 1977. Ethnic role taking: the effects of preference and self-identification. *International Journal of Psychology* 12,1: 1-17.

Alvermann, Donna E. 1987. Metacognition. In D. E. Alvermann, D. W. Moore and Mark W. Conley, eds. *Research Within Reach. Secondary School Reading: A Research Guided Response to Concerns of Reading Educators*. Newark, Del.: International Reading Assoc., Inc., 153-168.

Anderson, T. H. 1978. *Study Skills and Learning Strategies, Technical Report no. 104*. Urbana: University of Illinois.

Andres, Myrna. 1984. *A Cultural Module for Junior High French*. M. A. thesis, Department of French, Italian and Spanish, University of Calgary. Supervisor: P. Willis.

Aoki, Ted. 1978. Curriculum Approaches to Canadian Ethnic Histories in the Context of Citizenship Education. *The History and Social Science Teacher*. 13,95-99.

Asher, J. 1969. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal* LIII,1: 3-7.

Astley, Helen. 1983. *Get the Message!* In the series *Awareness of Language* edited by Eric Hawkins. Cambridge: Cambridge University Press.

Astley, Helen and Eric Hawkins. 1985. *Using Language*. In the series *Awareness of Language* edited by Eric Hawkins. Cambridge: Cambridge University Press.

Bagley, Christopher. 1986. Multiculturalism, Class and Ideology: A Euro-Canadian Comparison. In Modgil, Sohan, Gajendra Verma, Kanka Mallick and Celia Modgil, eds. *Multicultural Education: The Interminable Debate*. London and Philadelphia: The Falmer Press, 49-60.

Banks, James, ed. 1973. *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. 43rd Yearbook, Washington, D.C., National Council for the Social Studies.

Banks, James, Carlos E. Cortés, Geneva Gay, Ricardo L. Garcia and Anna S. Ochoa. 1976. *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*. Position Statement of the National Council for the Social Studies, Arlington, Virginia.

Banks, James. 1985. Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States. In Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick, and Celia Modgil, eds. *Multicultural Education: The Interminable Debate*. London and Philadelphia: The Falmer Press, 221-232.

Baskauskas, Liucija (ed.) 1986. *Unmasking Culture. Cross-cultural Perspectives in the Social and Behavioral Sciences*. Novato, CA: Chandler & Sharp, Publishers, Inc.

Bialystok, E. 1979. An Analytical View of Second Language Competence: A Model and Some Evidence. *The Modern Language Journal. LXIII*, 5-6:257-262.

Bialystok, E. 1979. Explicit and Implicit Judgments of L2 Grammaticality. *Language Learning*. 20,1:81-103.

Bialystok, E. 1980. Inferencing: testing the hypothesis - testing hypotheses. In Seliger, Herbert W. and Michael H. Long (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Bialystok, E. 1984. Strategies in Interlanguage Learning and Performance. Ms.

Bialystok, E. 1985. The Compatibility of Teaching and Learning Strategies. *Applied Linguistics* 6, 3: 255-261.

Bialystok, E. 1986. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development* 57: 498-410.

Bialystok, E. and M. Fröhlich. 1977. Aspects of Second Language Learning in Classroom Settings. *Working Papers in Bilingualism* 13: 1-26.

Bilodeau, Line, Dugas, Sylvie, Racine, Céline, et Diane Letellier. 1987. *Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Conseil de la langue française. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Bingham-Wesche, M. 1975. *The Good Adult Language Learner: A Study of Learner Strategies and Personality Factors in an Intensive Course*. Ph.D. dissertation, University of Toronto.

Bouchard, Jacques. 1978. *Les 36 cordes sensibles des Québécois*. Montréal: Éditions Héritage.

Boyer, Jean-Yves. 1985. L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XI, 2: 219-232.

Breen, M. P. 1987. Contemporary Paradigms in Syllabus Design, a state of the art article, Part II. *Language Teaching Abstracts*, 157-174.

Breen, M. P. and C. Candlin. 1981. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 2: 89-112.

Brown, A. L.and A. S. Palinscar. 1982. Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2,1-17. Special issue on metacognition and learning disabilities.

Brumfit, C. 1975. *Communicative Methodology in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.

Bruner, Jerome. 1985. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In James V. Wertsch, ed. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-34.

Bruno-Jofre, Rosa del Carmen. 1987. *Canadian Values*. Report to the Secretary of State. University of Calgary: Dept. of Curriculum and Instruction; Ottawa and Calgary: Secretary of State.

Bullivant, Brian. 1985. Towards Radical Multiculturalism: Resolving Tensions in Curriculum and Educational Planning. In Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick and Celia Modgil, eds. *Multicultural Education: The Interminable Debate*. London and Philadelphia: The Falmer Press, 33-48.

Bullock, A. (Lord Bullock) (Chairman) 1975. *A Language for Life*. Report of the Committee of Inquiry appointed by Secretary of State for Education and Science. Great Britain: HMSO.

Burstall, C. 1975. French in the Primary School: the British Experiment. *The Canadian Modern Language Review* 31: 388-402.

Calvé, P. 1985. Les programmes de base: des principes à la réalité. *Revue canadienne des langues vivantes* 42, 2: 271-282.

Camilleri, Carmel. 1986. *Cultural anthropology and education*. London: Kogan Page in association with UNESCO, Paris.

Canale, Michael et Merrill Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Canale, Michael. 1984. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt, eds. *Language and communication*. London: Longman.

Cazden, Courtney. 1975. Play with language and metalinguistic awareness. In C. B. Winsor, ed. *Dimensions of language experience*. New York: Agathon Press.

Churchill, Stacy, Normand Frenette et Saeed Quazi. 1985. *Éducation et besoins des Franco-ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation*. Toronto: Le conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Clement, R., P. C. Smythe and R. C. Gardner. 1978. Persistence in Second-Language Study: Motivational Considerations. *The Canadian Modern Language Review* 34, 4: 688-694.

Clifford, John. 1981. Composing in stages: the effects of collaborative pedagogy. *Research in the Teaching of English*, 13, 2: 111-119.

Connors, Bryan. 1984. A multicultural curriculum as action for social justice. In Stan Shapson and Vincent D'Oyley, eds. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 104-111.

Cultural Resource Guide. No date. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.

Davies, Eirlys E. 1983. "Language Awareness" as an Alternative to Foreign Language Study. *British Journal of Language Teaching* 21,2: 71-75.

Deschênes, André-Jacques et Richard Cloutier. 1987. Compréhension de textes et développement cognitif. *Revue des sciences de l'éducation* xiii, 2: 203-221.

Dickeman, M. 1973. Teaching Cultural Pluralism. In J. A. Banks (ed.) *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. 43rd Yearbook. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 1-25.

Donaldson, M. 1978. *Children's minds*. Glasgow: Collins.

Donmall, Gillian. (ed.) 1985. *Language Awareness*. National Congress on Language in Education Papers and Reports 6. London: Center for Information on Language Teaching.

Donmall, G. B. 1985. Some Implications of Language Awareness work for teacher training (pre-service and in-service).Dans Donmall (ed.), 96-106.

Downing, J. 1969. How children think about reading. *The Reading Teacher*, 23:217-230.

Dulay, H., M. Burt and S. Krashen. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Dunlea, Anne. 1985. *How do we learn languages?* In the series on *Awareness of Language* edited by Eric Hawkins. Cambridge: Cambridge University Press.

Ehri, L. C. 1979. Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller and G. E. MacKinnon, eds. *Reading Research: Advances in theory and practice*. Vol. 3. New York: Academic Press.

Eisner, Elliot W. and Elizabeth Vallance. 1974. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. McClutchan Publishing Co.

Ellis, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. (Chapter 7: Learner Strategies, 164-189).

Ensemble culturel 1, 2, 3. Teacher's Resource Books. Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. Part of a kit which includes the following other materials:

Accents, une cassette; *Le Carnaval de Québec*. Avec diapositives.(Desbarats,Ontario:The Yale Book Company Ltd, 1977);

Learning about Peoples and Cultures de Seymour Fersch (ed.) (Agincourt: The Book Society of Canada Ltd., 1977);

Le temps des fêtes de Rebecca Ullman et Joan Howard (Toronto: Prentice-Hall Media, 1972);

Le Petit Acadien d'Edith Comeau Tufts et Valérie Pelletier (Saulnierville, Nouvelle Écosse, 1978);

Songs of French Canada/Chansons du folklore canadien-français par Hélène Baillargeon et Alan Mills (New York: Folkways Records FW 6918).

Explorations. L'univers des langues/The World of Languages. Une trousse disponible du Commissaire aux langues officielles, destinée aux jeunes de 12 ans et plus, gratuite.

Faerch, Claus. 1985. Meta Talk in FL Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquistion*, 7: 184-199.

Faerch, Claus and G. Kasper. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Faerch, Claus, Kirsten Haastrup and Robert Phillipson. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Fillmore, Lily Wong. 1983. The language learner as an individual: implications of research on individual differences for the ESL teacher. In *On TESOL 82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. New York: Longman.

Flammer, August and Walter Kintsch (eds.) 1982. *Discourse Processing*. Amsterdam: North-Holland.

Flavell, J. H. 1977. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Flavell, J. H. 1981. Cognitive Monitoring. In W. P. Dickson, *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Foss, D. J. and D. T. Hakes. 1978. *An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Gardner, R. C. and W. F. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.

Gardner, R. C., et al. 1976. Second Language Learning: A Social Psychological Perspective. *The Canadian Modern Language Review* 32, 3: 198-213.

Gay, Genera. 1973. Racism in America: Imperatives for Teaching Ethnic Studies. In J. A. Banks (ed.), *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. 43rd Yearbook. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 27-49.

Germain, Claude et Raymond LeBlanc. 1986. La pédagogie de la communication: essai de définition. Dans Anne Marie Boucher, Monique Duplantie et Raymond LeBlanc (réd.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal: Centre éducatif et culturel et CEPCEL.

Germain, Claude, Anne-Marie Boucher et Aline Charbonneau-Dagenais. 1984. Essai d'application de la technique pédagogique de l'objectivation en langue seconde. *Études de linguistique appliquée* 56, 61-67.

Gibson, Jane. 1983. A New Look at a Curriculum for Multicultural Education. Toronto: East York Board of Education. Ms.

Girard, C., D. Huot et C. Lussier. L'évaluation de la compétence de la communication en classe de langue seconde. *Études de linguistique appliquée* 56, 77-87.

Giroux, Henri. 1988. *Teachers as Intellectuals*. Philadelphia: Bergin and Garvey Publ. Inc.

Goodenough, W. H. 1976. Multiculturalism as the normal human experience. *Anthropology and education quarterly* 7, 4: 4-7.

Hanf, M. B. 1971. Mapping: A Technique for Translating Reading into *Thinking*. *Journal of Reading*, 14: 225-230.

Hakes, D. T. 1981. *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Hamers, Josiane et Michel Blanc. 1985. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.

Hammerly, H. 1982. *Synthesis in Second Language Teaching*. Burnaby: Second Language Publications.

Haslett, Kay and Barbara A. Samuels. 1984. *Understanding Culture*. Scarborough: Prentice-Hall.

Hawkins, E. W. 1981. *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, Eric. 1983. *Spoken and Written Language*. In the series *Awareness of Language* edited by Eric Hawkins. Cambridge:Cambridge University Press.

Hawkins, E. W. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Heath, Shirley Brice. 1986. Critical factors in literacy development. In Suzanne de Castell, Allan Luke, and Kieran Egan, eds. *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 209-229.

Hébert, Y. M. 1986. Rapport du comité de travail: Formation langagière générale. Congrès annuel de l'ACPLS, 7-9 mai. Saint John, Nouveau Brunswick.

Hébert, Y. M. 1988a. Le rôle de la prise de conscience culturelle dans les programmes contemporains de langues secondes. Ms.

Hébert, Y. M. 1988b. La prise de conscience linguistique et son matériel didactique. Ms.

Hébert, Yvonne et Michael O'Sullivan. 1986. Integrating Multiculturalism in the Teaching of French. In R. K. Samuda et Shiu L. Kong (eds.). *Multicultural Education Programmes and Methods*. Kingston/Toronto: Intercultural Social Sciences Publications, Inc.

Heller, Monica. 1982. Negotiations of language choice in Montreal. In John J. Gumperz (ed.) *Language and social identity*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 108-118.

Herriman, M. L. 1986. Metalinguistic awareness and the growth of literacy. In Suzanne de Castell, Allan Luke and Kieran Egan, eds. *Literacy, Society, and Schooling*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 159-174.

Hosenfeld, C. 1976. Learning about Learning: Discovering our Students' Strategies. *Foreign Language Annals* 12: 51-54.

Hosenfeld, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful language learners. *System* 5, 110-123.

Huard, Conrad. 1987. Comment développer une pédagogie centrée sur le développement d'une compétence? L'expérience, peut-on l'acquérir à l'école, ou doit-on attendre d'être en dehors de l'école. *Échange* XV, 1: 2-17.

Hughes, D. and E. Kallen. 1974. *The Anatomy of Racism: Canadian Dimensions*. Montréal: Harvest House.

Hulstijn, Jan H. 1988. A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. To appear in *Applied Linguistics*.

Integrating Cultural Concepts into Second Language Instruction: A Case Study Approach. Pilot edition, 1985. Edmonton: Language Services, Alberta Education.

Introduction to Foreign Languages. An Exploratory Course that's Different... Developed jointly by the Foreign Language Service of the Virginia State Department of Education and the Lynchburg, Chesapeake, Roanoke and Prince William County Public Schools Divisions. New York: ACTFL Materials Centre.

Jones, Beau Fly, Annemarie Sullivan Palinscar, Donna Sederburg Ogle and Eileen Glynn Carr. 1987. *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Va and Elmhurst, Il: North Central Regional Educational Laboratory.

Jones, Barry. 1984. *How Language Works*. In the series *Awareness of Language* edited by Eric Hawkins. Cambridge: Cambridge University Press.

Kehoe, John W. 1985. *Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School*. Vancouver: WEDGE/Pacific Press, University of British Columbia.

Kellerman, Eric, Theo Bongaerts et Nanda Poulisse. 1987. Strategy and System in L2 Referential Communication. In Rod Ellis (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. New York/Toronto: Prentice-Hall.

Kramsch, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.

Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Laferrière, Michel. 1985. *Race, Culture and Ideology in Canadian Education. Special Issue of International and Comparative Education*. 14 (1): 5-107.

Lalonde, R. N., P. A. Lee and R. C. Gardner. 1988. The Common View of the Good Language Learner. *Canadian Modern Language Review* 44, 1: 16-34.

Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LeBlanc, Raymond. 1986. L'écoute dans l'enseignement des langues à des débutants. *Revue canadienne de langues vivantes* 42, 3: 643-657.

LeBlanc, Raymond et Roger Tremblay. 1987. *Pour tout dire*. Deux vidéos visant la prise de conscience stratégique. Présentés au congrès annuel de l'ACPLS/CASLT, mai, Régina. Ottawa/Montréal: Office national du film.

Loveless, Glenn. 1983. *Four Issues in Language Diversity: An Investigation of the Effects of Specific Classroom Behaviours on the Learning of Third and Ninth Grade Students*. Ph.D. dissertation, Université Laval.

Loveless, Glenn. 1986. *Vers la compétence stratégique*. Document du syllabus de formation langagière générale.

Lyster, Roy. 1986. A General Language Education Syllabus. Ms.

Mackey, W. F. 1983. *Six Questions sur la valeur de la Dichotomie L1-L2*. Québec : Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Mallea, John R. 1986. Dualism and Pluralism: Contradictions, Tensions and Emerging Resolutions. Keynote Address, Canadian Society for the Study of Education, Winnipeg, Manitoba.

Mason, Jana. 1986. Foundations for literacy: pre-reading development and instruction. In Suzanne de Castell, Allan Luke, and Kieran Egan, eds. *Literacy, Society, and Schooling*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 233-242.

McDonough, S. H. 1986. Transfer, Knowledge and Skill in Second Language Development. In B. G. Donmall (ed.) *Language Awareness*. NCLE Papers and Reports 6, 107-115. London: Centre for Information on Language Teaching.

McLaughlin, Barry. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London, Gt Britain/ Baltimore, MD: Edward Arnold.

Merritt, J., D. Prior, E. Grugeon and D. Grugeon. 1979. *Developing independence in reading*. Milton Keyes: The Open University Press.

Metz, Kathleen. 1980. Desociocentering: a Neo-Piagetian Model of the Process of Decentering in the Intergroup Context. *Human Development* 23: 1-16.

Modgil, Sohan, Gajendra Verma, Kanka Mallick and Celia Modgil. 1985. Multicultural Education: The Interminable Debate. Chapter One in *Multicultural Education: The Interminable Debate*, edited by Modgil, Verma, Mallick and Modgil. London and Philadelphia: The Falmer Press, 1-18.

Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern and A. Todesco. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: OISE Press.

Nemmi, M. 1985. Si communication savait...si grammaire pouvait. *Revue canadienne de langues vivantes* 41, 2: 288-306.

Newsletter of the Language Awareness Working Party. National Congress on Languages in Education, No. 2 (December 1983), No. 3 (April 1984), No. 4 (July 1984).

Nickerson, Jacquelyn R. and Richard S. Prawat. 1981. Affective Interactions in Racially Diverse Classrooms: A Case Study. *Elementary School Journal* 81, 5:291-303.

Novak, Joseph D. and D. Bob Gowin. 1984. *Learning How to Learn*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Olsen, D. B. 1984. See! Jumping! The antecendents of literacy. In H. Goelman, A. Oberg and F. Smith, eds. *Awakening to literacy*. Exeter, N. H.: Heinemann Educational Books.

O'Malley, J. M., R. P. Russo, A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, and G. Kupper. 1983. *A Study of Learning Strategies for Acquiring Skills in Speaking and Understanding English as a Second Language: Uses of Learning Strategies for Different Language Activities by Students at Different Language Proficiency Levels*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.

O'Malley, M. A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper and R. P. Russo. 1985. Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. TESOL Quarterly 19, 3: 557-584.

Oskarsson, M. 1978. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Pack, H. 1979. *A Study of Factors Affecting Enrollment in French in Senior High School*. M.Ed. thesis, Memorial University of Newfoundland.

Painchaud, Gisèle et Raymond LeBlanc. 1984. L'auto-évaluation en milieu scolaire. *Études de linguistique appliquée* 56: 88-98.

Palinscar, Annemaire Sullivan. 1988. Dialogue and the Development of Self-Regulatory Behavior. Talk presented at the University of Calgary, Faculty of Education, September 18.

Pea, Roy D. and D. Midian Kurland. 1987. Cognitive Technologies for Writing. *Review of Research in Education*, 14: 277-326.

Penney, Wayne. 1986. *Accelerated French: A Variation of Core*. A presentation to the Annual Conference of the Canadian Association of Second Language Teachers, Saint John, New Brunswick, May 9.

Perez, M. 1982. *Méthodologie de la classe de conversation : vers un enseignement de la compétence à communiquer*. Québec : Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Philips, Susan U. 1983. *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warms Springs Indian Reservation*. New York: Longman.

Piaget, J. 1929. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piepho, Hans E. 1986. Notes de cours: Curriculum, culture et stratégies pédagogiques innovatrices. Cours donné à l'Université de Calgary, 7-18 juillet.

Pomphrey, Cathy. 1985. *Language Varieties and Change*. In the series *Awareness of Language* edited by Eric Hawkins. Cambridge: Cambridge University Press.

Postovsky, V. A. 1974. Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning. *The Modern Language Journal* LVIII, 5-6: 229-239.

Programme d'études, français langue seconde. Primaire, 1982. Secondaire, premier cycle, 1982. Secondaire, deuxième cycle, 1983.*Guide pédagogique*. Primaire, 1983. Secondaire, premier cycle, 1983. Secondaire, deuxième cycle, 1984. Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Prokop, M. and F. Hartmetz. 1984. *Effective Strategies for Second Language Learning*. Edmonton: Edmonton Public Schools.

Rambaud, P. 1969. *Société rurale et urbanisation*. Paris, Seuil.

Reid, M. and C. Fouillard. 1982. *High School French Enrollment in Newfoundland and Labrador*. St. John's: Canadian Parents for French.

Reiss, M. A. 1985. The Good Language Learner: Another Look. *The Canadian Modern Language Review* 41, 3: 511-523.

Rey-Debove, Josette. 1978. *Le métalangage*. Collection L'ordre des mots. Paris : Le Robert.

Robinson, Gail L. Nemetz. 1985. *Crosscultural Understanding: Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. New York/ Toronto: Pergamon Press.

Rubin, J. 1975. What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.

Rubin, Joan. 1981. The study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics* 2, 117-131.

Rubin, Joan. 1987. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In Anita Wenden and Joan Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Toronto: Prentice-Hall International, pp. 15-30.

Rubin, Joan and I. Thompson. 1982. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, Inc.

Samuda, Ronald. 1986. The Canadian Brand of Multiculturalism: Social and Educational Implications. In Modgil, Sohan, Gajendra Verma, Kanka Mallick and Celia Modgil, eds. *Multicultural Education: The Interminable Debate*. London and Philadelphia: The Falmer Press, 101-110.

Samuda, Ronald, John Berry and Michel LaFerrière, eds. 1983. *Multicultural Education in Canada*. Toronto: Allyn and Bacon.

Savignon, S. J. 1972. *Communicative Competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. 1984. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass./Don Mills, Ont.: Addison-Wesley Publishing Company.

Savignon, Sandra J. 1985. Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Canadian Modern Language Review* 41, 6: 1000-1007.

Schein, E. 1969. *Process Consultation: Its Role in Organization Development*. Reading: Addison-Wesley.

Schusky, Ernest L. and T. Patrick Culbert. 1978. *Introducing Culture*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Scribner, S. and M. Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Seliger, H. W. 1970. Does Practice Make Perfect? A Study of Interaction Patterns and School Language Competence. *Language Learning* 27: 263-278.

Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books Inc. Publ.

Schön, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sinclair, John M. 1985. Language Awareness in Six Easy Lessons. In B. Gillian Donmall (ed.) *Language Awareness*. National Congress on Language in Education Papers and Reports 6. London: Centre for Information on Language Teaching, 33-36.

Sinclair, John (chairman). 1984. *Language Awareness, a Bibliography of Materials for Pupils and Teachers*. Language Awareness Working Party, National Congress on Languages in Education.

Sizemore, B. A. 1973. Shattering the Melting Pot Myth. In J. A. Banks (ed.), *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. 43rd Yearbook. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 73-101.

Skutnabb-Kangas, Tove. 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Slavin, Robert E. and Nancy A. Madden. 1979. School Practices That Improve Race Relations. *American Educational Research Journal* 16, 2: 169-180.

Smith, E. B., K. S. Goodman, and R. Meredith. 1976. *Language and thinking in schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, Howard A. 1988. From the 3 R's to the 7 I's: A Challenge for Curriculum. Paper presented at the annual meetings of the Canadian Society for the Study of Education, Windsor, Ontario.

Stern, H. H. 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.

Stern, H. H. 1982. Core French Programs across Canada: How Can We Improve Them? *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes* 39, 1: 34-47.

Stern, H. H. 1983a. Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum. In R. G. Mead (ed.) *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*. Middlebury, VT: Northeast Conference, 120-146.

Stern, H. H. 1983b. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Stern, H. H. 1984. A Quiet Language Revolution: Second-Language Teaching in Canadian Contexts - Achievements and New Directions. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes* 40, 4: 506-524.

Tardif, C. 1985. L'approche communicative: pratiques pédagogiques. *La revue canadienne de langues vivantes* 42, 1 : 67-74.

Tarone, E. 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage, A Progress Report. In Douglas H. Brown, Carlos A. Yorio and Keith H. Crymes (eds.) *On TESOL '77 Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, 194-203.

Tarone, E. 1983. Some thoughts on the notion of 'communicative strategy'. In C. Faerch and G. Kasper, eds. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Tarone, E. 1984. Teaching Strategic Competence in the Foreign-Language Classroom. In S. J. Savignon and M. S. Berns (eds.) *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading: Addison-Wesley Publishing Co., 127-136.

Terrell, T. D. 1985. The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *The Canadian Modern Language Review* 41, 3: 461-479.

The Primary School Cultural Component (Social Studies), Second Language Programme, School District #15, Moncton, New Brunswick. No date.

Tierney, R. J. et al. 1980. Some Classroom Application of Text Analysis: Toward Improving Text Selection and Use. *Reading Education Report, no. 17*. Urbana: University of Illinois.

Tinkel, A. J. 1985. *Principles of Language*. A course in general language education, developed for the Oratory School, Woodcote, Nr Reading, England.

Tremblay, Roger, Michel Massey et Suzanne Tremblay. 1982-86. *Connecting. Level 1: On Vacation. Planning. Doing Things. Meeting People. Level 2: Search for the Stars. Explorations. Penny Wise*. Une série de livres, au niveau adulte, anglais langue seconde; avec guide d'utilisation. Montréal: Centre éducatif et culturel, inc.

Triandis, Harry. 1986. Toward Pluralism in Education. In Modgil, Sohan, Gajendra Verma, Kanka Mallick and Celia Modgil, eds. *Multicultural Education: The Interminable Debate*. London and Philadelphia: The Falmer Press.

Varadi, T. 1973. Strategies of Target Language Learning Communication. Paper presented at the 6th Conference of the Roumanian-English Project in Timisvara.

Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, J. Scribner, V. John-Steiner, and E. Souberman. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. 1981. The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch, ed. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.

Wallerstein, Nina. 1983. *Language and Culture in Conflict*. Reading, Mass./ Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publ. Co.

Wenden, A. L. 1983. Facilitating Autonomy in L2 Learners. *TESOL Newsletter* 6, 83: 6-7.

Wenden, A. L. 1985. Facilitating Learning Competence: Perspectives on an Expanded Role for Second-Language Teachers. *Canadian Modern Language Review* 41, 6: 981-990.

Wenden, A. L. 1986a. What do L2 Learners Know About Their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics* 7, 2: 186-205.

Wenden, A. L. 1986b. Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. Ms.

Wenden, Anita. 1987a. Conceptual Background and Utility. Chapter 1 in Anita Wenden and Joan Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Toronto: Prentice-Hall International, 3-13.

Wenden, Anita L. 1987b. How to be a Successful Language Learner: Insights and Perceptions from L2 Learners. Chapter 8 in Anita Wenden and Joan Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Toronto: Prentice-Hall International, 103-118.

Wenden, Anita. 1988. A Curricular Framework for Promoting Learner Autonomy. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes* 44, 4: 639-652.

Werner, Walter, Bryan Connors, Ted Aoki, Jorgen Dahlie. 1980. *Whose Culture? Whose Heritage? Ethnicity within Canadian Social Studies Curricula*. Vancouver: Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.

Wesche, M. B. 1981. Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K. C. Diller, ed. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

Wertsch, James V. (ed.) 1985. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Wittrock, Merlin C. 1986. Students' Thought Processes. In M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition. New York: MacMillan Publ. Co., 297-314.

Wright, Ian and Jerrold Coombs. 1981. *The Cogency of Multicultural Education*. Vancouver: Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.

Zelinski, Victor, Gail Salzl, Terry Poole, Judy Old, Claudette Miller, Judy McKay, Bernie Korzan, Yvonne Hébert, Graham Foster, Valerie De Gagné, Tina Cecere. 1987. *From Teachers to Teachers, From Kids to Kids*. A Report on a Collaborative Research Project between the Calgary Separate School District and the University of Calgary, 317 pp., with executive summary of 6 pp.

Achevé d'imprimer
en septembre 1990

sur les presses des
Ateliers graphiques Marc Veilleux
à Cap-Saint-Ignace (Québec)

pour l'Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

et

M
ÉDITEUR

Inspirée des travaux de H.H. (David) Stern, qui en fut d'ailleurs le premier directeur, l'Étude nationale sur les programmes de français de base avait comme objectif principal l'enrichissement de ces programmes par la mise en commun des connaissances et des expériences des spécialistes de ce type de cours dans les diverses provinces et par l'élaboration d'un curriculum multidimensionnel. Le Rapport final, dont le présent document fait partie, examine les incidences d'un tel curriculum aux plans de la langue, des activités communicatives/expérientielles, de la culture, de la formation langagière générale, de l'évaluation et de la formation des enseignants et présente une vision intégrée de ce que pourrait être l'enseignement du français langue seconde dans le cadre de ce genre de programmes enrichis.

119

ISBN 0-921238-16-9